

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

JANINE FELIX DA SILVA

**MARINGÁ-PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada por JANINE FELIX DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientador(a):

Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki

MARINGÁ-PR
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586m Silva, Janine Felix da
A mediação no processo de escrita e reescrita no programa de residência pedagógica /
Janine Felix da Silva. -- Maringá, PR, 2021.
150 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de docente. 2. Mediação. 3. Residência pedagógica. 4. Revisão e
reescrita. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

JANINE FELIX DA SILVA

**A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Edinaldo Faluzino de Matos – UNIR – Guajará-Mirim

Profa. Dra. Karina Rodrigues de Faria – UNIR – Vilhena

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM

Profa. Dra. Viviane Gislaine Caetano Auada – UFPA – Belém

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria - UNIR – Porto Velho

Prof. Dr. George Queiroga Estrela – UNIR – Porto Velho

27 de julho de 2021.

Dedico este trabalho à minha tia Gilma Tietler
(*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha adorável orientadora, Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki, pelas orientações, recepção, profissionalismo e por ser a pessoa mais humana que tive o prazer de conhecer em toda a minha vida.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pelas contribuições e ensinamentos que levarei para além da pesquisa, para a minha vida pessoal e profissional.

Aos professores Dr. Wendell Fiori de Faria, Dr. Edinaldo Flauzino de Matos, Dr.^a Karina Rodrigues de Faria e Dr.^a Viviane Gislaine Caetano, pelo carinho que tiveram ao realizarem a leitura da minha tese e as contribuições propostas no Exame de Qualificação.

Aos participantes da pesquisa, meus queridos alunos, que contribuíram para o estudo se tornar possível e por toda parceria durante os meses do PRP.

À coordenadora do PPE, Prof.^a Dr.^a Maria Luísa Furlan Costa, por ter me auxiliado no momento que mais precisei e me presenteado com a Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki, como orientadora.

Ao Prof. Dr. George Queiroga Estrela, por ter idealizado e efetivado as parcerias necessárias para a realização do DINTER UEM-UNIR.

Aos professores e funcionários do PPE, por todo conhecimento e carinho durante o Curso.

Aos colegas do DINTER, em especial, à estimada Carma Maria Martini, pelas conversas e apoios.

Às escolas-campo, pela participação no PRP, bem como às professoras-preceptoras pelo acolhimento.

Aos meus queridos amigos Gleidenira Lima Soares e João Elói de Melo, pela afeição e incentivo durante os quatro anos de curso.

À minha cunhada Taciane Pereira Monteiro, pelo apreço. Sem ela eu não teria feito a seleção do DINTER.

Ao meu amado esposo Marcelo Pereira Monteiro, pela compreensão e pelo auxílio durante todo o processo. Também ao meu pequeno, Benjamin Kenzo Felix Monteiro, o motivo de eu me levantar todos os dias e me esforçar para ser uma pessoa melhor.

Ao Ministério da Educação e à CAPES, pela iniciativa do Programa de Residência Pedagógica.

À CAPES, pela efetivação do DINTER UEM-UNIR e pelo apoio financeiro durante o estágio doutoral na UEM.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p.07).

SILVA, Janine Felix da. **A mediação no processo de escrita e reescrita no programa de residência pedagógica**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021, Orientadora Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.

RESUMO

Esta tese, situada na área de formação de professores, apresenta como temática central a mediação docente no ensino da escrita, revisão e reescrita, com professores residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do estado de Rondônia. Centra-se na necessidade de minimizar as lacunas existentes na discussão sobre a formação inicial docente de licenciandos em Letras/Português, além de contribuir com a prática docente da pesquisadora e com a práxis dos participantes. Mediante o questionamento se a mediação pedagógica auxiliaria os alunos do curso de Letras no processo de ensino da escrita, revisão e reescrita, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do (PRP), estabelecem-se as teses de pesquisa: i) a mediação, tanto interna quanto externa (VYGOTSKY, 1991), seria a melhor forma de o educando interiorizar as informações transmitidas e conseguir agregar conhecimentos recebidos às suas experiências, a refletir em sua prática social; ii) o PRP auxilia no desenvolvimento da práxis docente, ao atrelar teoria e prática de forma crítica, problematizadora e reflexiva. Assim, a pesquisa objetiva compreender as contribuições da mediação docente no desenvolvimento teórico-prático do processo de escrita, revisão e reescrita em acadêmicos do curso de Letras integrantes do PRP. Como referenciais teóricos, são empregadas a Teoria Histórico-Cultural, a Análise de Conteúdo e as orientações da escrita como processo, discutidas pelo Interacionismo linguístico. Os registros de dados foram coletados por meio de questionário e observações das práticas docentes dos participantes. Os resultados demonstram que os residentes receberam conhecimentos teóricos sobre o processo de escrita e conseguiram se apropriar dos conhecimentos obtidos no curso de formação para desenvolver práticas satisfatórias de escrita, revisão e reescrita de textos junto aos seus alunos no PRP.

Palavras-chave: Mediação. Formação Docente. Programa Residência Pedagógica. Revisão e reescrita.

SILVA, Janine Felix da. **MEDIATION IN THE WRITING PROCESS AND REWRITING IN THE PEDAGOGY RESIDENCE PROGRAM.** 150 f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, State University of Maringá, Maringá, 2021, Advisor Prof. Dr. Elsa Midori Shimazaki.

ABSTRACT

This thesis, in the field of teacher training, presents as its main theme the teacher mediation in the teaching of writing, revision and rewriting, with resident teachers of the Pedagogical Residency Program (PRP), in the Liberal Arts licentiate course of a college in the state of Rondônia. It focuses on minimizing existing gaps in the discussion about the initial teacher training of undergraduates in Liberal Arts/Portuguese, besides contributing to the teaching practice of the researcher and to the praxis of the participants. By questioning whether the pedagogical mediation would help the students attending Liberal Arts course in the process of teaching writing, revision and rewriting, from the activities developed under the (PRP), the research theses are established: i) mediation, both internal and external (VYGOTSKY, 1981), would be the best way for the learner to internalize the transmitted information and manage to add the received knowledge to their experiences, bethinking on their social practice; ii) the PRP helps in the development of the teaching praxis, by linking theory and practice in a critical, problematical and reflexive way. Thus, the research has the objective to understand the contributions of teacher mediation in the theoretical and practical development of the process of writing, revision and rewriting on students of the Liberal Arts course who are members of PRP. As theoretical references, the Cultural-Historical Theory, Content Analysis and the guidelines of writing as a process, discussed by the Linguistic Interactionism are used. The data records were collected through a questionnaire and through observations of the teaching practices of the participants. The results show that the residents received theoretical knowledge about the writing process and were able to appropriate the knowledge obtained in the training course to develop adequate practices of writing, revision and rewriting of texts with their students on PRP.

Keywords: Mediation; Teacher Training; Pedagogical Residency Programme; Revision and rewriting.

SILVA, Janine Felix da. **LA MÉDIATION DANS LE PROCESSUS D'ÉCRITURE ET DE RÉÉCRITURE DANS LE PROGRAMME DE RÉSIDENCE PÉDAGOGIQUE.** 2021. 150 f. Thèse (Doctorat en éducation) - Programme d'études supérieures en éducation, Université d'État de Maringá, Maringá, 2021, Conseillère: Prof^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.

RÉSUMÉ

Cette thèse, qui se place dans le domaine de la formation des enseignants, présente comme thème central la médiation pédagogique dans l'enseignement de l'écriture, de la révision et de la réécriture, avec des enseignants résidents du Programme de Résidence Pédagogique (PRP), dans le cours de Lettres d'une Institution d'Enseignement Supérieur de l'état de Rondônia. Cette étude se concentre sur la nécessité de minimiser les lacunes existantes dans la discussion sur la formation initiale des enseignants de premier cycle en Lettres - langue Portugaise, ainsi que de contribuer à la pratique d'enseignement du chercheur et à la praxis des participants. En se demandant si la médiation pédagogique aiderait les étudiants du cours de Lettres dans le processus d'enseignement de l'écriture, de la révision et de la réécriture, à partir des activités développées dans le cadre du (PRP), les thèses de recherche sont établies :i) la médiation, à la fois interne et externe (VYGOTSKY, 1991), serait le meilleur moyen pour l'apprenant d'intérioriser les informations transmises et d'être capable d'ajouter les connaissances reçues à ses expériences, de réfléchir à sa pratique sociale ; ii) le PRP aide au développement de la praxis de l'enseignement, en reliant la théorie et la pratique d'une manière critique, problématisante et réflexive. Donc, la recherche vise à comprendre les contributions de la médiation enseignante dans le développement théorique et pratique du processus d'écriture, de révision et de réécriture chez les universitaires du cours de Lettres - langue Portugaise. Ainsi, la recherche vise à comprendre les contributions de la médiation enseignante dans le développement théorique et pratique du processus d'écriture, de révision et de réécriture chez les universitaires du cours de Lettres de la PRP. Les références théoriques utilisées sont la théorie historico-culturelle, l'analyse de contenu et les lignes directrices de l'écriture en tant que processus, discutées par l'interactionnisme linguistique. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire et d'observations des pratiques d'enseignement des participants. Les résultats montrent que les résidents ont reçu des connaissances théoriques sur le processus d'écriture et ont pu s'approprier des connaissances obtenues lors du stage pour développer des pratiques satisfaisantes d'écriture, de révision et de réécriture de textes avec leurs élèves en PRP.

Mots clés: Mediation; Formation des enseignants; Programme de résidence pédagogique; Révision et réécriture.

LISTA DE EXEMPLOS

EXEMPLO 1 - REVISÃO NA PRIMEIRA VERSÃO DA ALUNA A PELAS PROFESSORAS RESIDENTES I E J	124
EXEMPLO 2 - BILHETE ORIENTADOR UTILIZADO PELAS PROFESSORAS RESIDENTES I E J	126
EXEMPLO 3 – REESCRITA TEXTUAL DA ALUNA A APÓS A CORREÇÃO DAS PROFESSORAS RESIDENTES C E D	127
EXEMPLO 4 - PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA A	132
EXEMPLO 5 - PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA B	133
EXEMPLO 6 -: PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA C	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RESPOSTAS CATEGÓRICAS PARA A PREGUNTA: VOCÊ GOSTA DE LER, ESCREVER E/OU REESCREVER?	- 105
GRÁFICO 2 - CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: PARA VOCÊ, O QUE É ESCREVER?	- 107
GRÁFICO 3 - CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: O QUE VOCÊ ENTENDE POR REVISÃO? E POR REESCRITA?	- 109
GRÁFICO 4 - CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: QUANDO VOCÊ ESCREVE UM TEXTO TEM O HÁBITO DE REESCREVÊ-LO?	- 111
GRÁFICO 5: CATEGORIAS A PARTIR DA SOLICITAÇÃO: COMENTE SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO DE LETRAS SOBRE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA	- 112
GRÁFICO 6 - CATEGORIAS A PARTIR DA QUESTÃO: VOCÊ TEVE PRÁTICAS DE REESCRITA NO CURSO DE LETRAS? COMENTE	- 113
GRÁFICO 7 - CATEGORIAS A PARTIR DA QUESTÃO: NO SEU PONTO DE VISTA, A PRÁTICA DE REESCRITA DE TEXTOS É IMPORTANTE?	- 114

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - MATERIAIS CONFECCIONADOS PELOS RESIDENTES126

IMAGEM 2 - LEITURA AO AR LIVRE..... 126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - REGISTRO DOS TRABALHOS QUE ACORDAM OS DESCRITORES: A) MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA; B) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA; C) ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA E D) PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	- 23
QUADRO 2 - SÍNTESE DA DISTRIBUIÇÃO DE AÇÕES E CARGA HORÁRIA DO PRP CONFORME DOCUMENTOS LEGAIS	- 46
QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA ABORDADAS	- 65
QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO SEGUNDO TRIPP (2005)	- 69
QUADRO 5 - PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO: DA TEORIA À EXECUÇÃO	- 71
QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DO CAMPUS 1	- 73
QUADRO 7 - CAMPUS 2, 3, 4, 5, 6, 7 E 8	- 74
QUADRO 8 - CRONOGRAMA PRP/LETRAS	- 81
QUADRO 9 - SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PRP	- 86
QUADRO 10 – DEMANDA POR VAGAS	- 91
QUADRO 11 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	- 93
QUADRO 12 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: VOCÊ GOSTA DE LER, ESCREVER E/OU REESCREVER?	- 105
QUADRO 13 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: PARA VOCÊ, O QUE É ESCREVER?	107

QUADRO 14 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: O QUE VOCÊ ENTENDE POR REVISÃO? E POR REESCRITA?	110
QUADRO 15 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: QUANDO VOCÊ ESCREVE UM TEXTO TEM O HÁBITO DE REESCREVÊ-LO?	110
QUADRO 16 - CATEGORIAS PARA A SOLICITAÇÃO: COMENTE SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO DE LETRAS SOBRE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA.	112
QUADRO 17 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: VOCÊ TEVE PRÁTICAS DE REESCRITA NO CURSO DE LETRAS? COMENTE.	113
QUADRO 18 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: NO SEU PONTO DE VISTA, A PRÁTICA DE REESCRITA DE TEXTOS É IMPORTANTE?	114
QUADRO 19 – SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO – MOMENTOS DE ESTUDO	- 116
QUADRO 20 - DIVISÃO DOS RESIDENTES POR ESCOLA	- 121
QUADRO 21 - ATIVIDADES PRÁTICAS PRODUZIDAS PELOS RESIDENTES PARA O TRABALHO COM A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO	- 121
QUADRO 22 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO A	- 123
QUADRO 23 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO B	- 131
QUADRO 24 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO C	- 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
FPS	–	Funções Psíquicas Superiores
IES	–	Instituição de Ensino Superior
ISE	–	Instituto Superior de Educação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	–	Programa Residência Pedagógica
TICS	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDR	–	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Estado de Arte.....	21
1.2 Tema, foco e pergunta de pesquisa	25
1.3 Hipóteses, objetivos e justificativa.....	25
1.4 Metodologia da pesquisa e referencial teórico	27
1.5 Estrutura da tese	30
2 FORMAÇÃO DOCENTE	31
2.1 O ser docente: problemáticas de uma definição	31
2.2 Processo de formação docente: constituição de uma práxis.....	32
2.3 Conceituando Mediação.....	36
2.4 Mediação pedagógica na prática docente	38
2.5 Prática docente nos cursos de licenciatura: do estágio supervisionado ao Programa de Residência Pedagógica	42
3 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA	48
3.1 Mas afinal, o que é a escrita?.....	48
3.2 Concepções de escrita	51
3.3 A escrita como processo	54
3.4 Revisão textual.....	59
3.5 Reescrita	602
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
4.1 Pesquisa-ação: dos pressupostos metodológicos às principais características..	67
4.2 Delimitação do ambiente da pesquisa.....	72
4.2.1 A Universidade	72
4.2.2 O curso de Letras/Português.....	76
4.2.3 O PRP/Letras	79
4.2.4 Escola-campo A	82
4.2.5 Escola-campo B	83
4.2.6 Escola-campo C	83
4.3 Perfil dos participantes	84

4.3.1 Perfil da pesquisadora.....	85
4.3.2 Perfil dos residentes	85
4.4 Procedimentos da pesquisa	92
4.4.1 Diagnóstico inicial: coletando informações.....	92
4.4.2 Diagnóstico inicial: analisando os dados	104
4.4.3 Atividades formativas com os residentes: apresentação.....	116
4.4.4 A preparação para as propostas de intervenção.....	119
5 ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS E RESULTADOS ALCANÇADOS	122
5.1 Descrição e análise do processo de produção de material e da prática dos residentes.....	122
5.1.1 Atividade proposta à Escola-campo A.....	123
5.1.2 Atividade proposta à Escola-campo B.....	131
5.1.3 Atividade proposta à Escola-campo C.....	133
5.2 Dos resultados	137
6. CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu com a nossa vivência como docente do curso de Letras, habilitação de Língua Portuguesa e suas Literaturas, em uma Instituição de Ensino Superior, no interior de Rondônia. Especificamente, o anseio nasceu a partir do momento em que passamos a ministrar disciplinas voltadas à prática docente e a coordenar subprojetos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos fomentados pelo Governo Federal, por meio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a mudar, em muitos aspectos, as nossas experiências docentes, e especial, a forma de nos enxergarmos enquanto educadores bem como o foco de nossa prática diária. A partir dessas coordenações e das reflexões oriundas, passamos a pensar no processo formativo dos alunos de um modo mais amplo, não apenas restrito ao conhecimento linguístico e gramatical que ofertávamos, até então.

Soma-se a situação descrita, o ingresso como doutoranda no Programa Interinstitucional em Educação (DINTER) desenvolvido entre a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Os estudos e as pesquisas que envolvem o processo de formação de professores, realizados durante o curso de doutorado, bem como sobre a escrita e a reescrita como uma das formas de implementar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, entre outras discussões, levaram ao desenvolvimento desta proposta de pesquisa aqui relatada nesta Tese.

As novas experiências adquiridas fizeram com que passasse a refletir sobre a formação docente inicial que oferecia aos alunos, nos programas citados, assim como minha prática didático-pedagógica e os contextos socioculturais e educativos que nos cercam diariamente. Isso fez com que, ao assumir o papel de pesquisadora sobre a temática de formação inicial de docentes, fizesse o questionamento seguinte: A mediação pedagógica auxiliaria os alunos do curso de Letras no processo de ensino da escrita, revisão e reescrita, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP)?

O questionamento ganhou características de pesquisa com a aprovação do projeto “A ação pedagógica e o trabalho com a diversidade no processo de ensino da linguagem escrita e reescrita no Programa Residência Pedagógica”, pelo Comitê de

Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, sob o número CAAE 16495119.1.0000.5300, por sua vez vinculado ao Grupo de Pesquisa “Leitura, interpretação, escrita, reescrita e mediação pedagógica”, da UNIR, câmpus de Guajará-Mirim, Rondônia. Para tanto, partimos de um levantamento de caráter bibliográfico, denominado de “Estado de Arte”, para mapearmos as produções científicas relacionadas à temática da pesquisa, apresentado na subseção seguinte.

1.1 Estado de Arte

O “Estado de Arte”, definido também como “Estado de Conhecimento” é considerado uma forma metodológica de registrar e inventariar estudos e pesquisas relacionadas a um determinado tema, de maneira a facilitar o recorte científico que se busca dar a uma determinada pesquisa, em específico, como a relatada nesta Tese.

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas estado de arte

[...] trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Dessa maneira, o mapeamento das produções científicas permite com que os pesquisadores consigam: a) articular conhecimentos de áreas distintas; b) evidenciar possíveis incoerências em determinados estudos; c) revisar teorias e procedimentos metodológicos; d) ter um maior conhecimento sobre o assunto que pretende abordar em suas investigações. É um panorama investigativo necessário à introdução de um projeto de pesquisa.

Em nossa investigação, focamos em estudos que, de maneira mais recente pela última década - 2011–2021, buscassem construir uma relação entre a mediação pedagógica, a formação de professores e o processo de escrita, revisão e reescrita, sem deixar de lado pesquisas que discutissem o Programa Residência Pedagógica (PRP), este especificamente centrado nos anos de 2019-2021, em função de sua implantação nacional.

Para tanto, a investigação foi realizada nos seguintes sites de pesquisas: i) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes -

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> ; ii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <https://bdtb.ibict.br/vufind/>; iii) *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) - <https://www.scielo.org/>, a partir de quatro descritores específicos: a) mediação pedagógica; b) formação inicial de professores de Língua Portuguesa; c) escrita, revisão e reescrita; d) Programa de Residência Pedagógica (PRP). Com os resultados, elencamos os trabalhos que mais se aproximavam desta pesquisa, como também aqueles que possuíam, em seus títulos ou nos resumos, dois ou mais dos descritores selecionados, a descartar os que apresentavam apenas um dos descritores.

Consultamos os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, no período de 2017 até 2021. A consulta resultou na identificação de três trabalhos que se aproximaram da temática da presente pesquisa, sendo uma tese de doutorado, encontrada na Biblioteca Digital de Teses e dissertações, uma dissertação de mestrado, disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, um artigo científico, no site da *Scientific Eletronic Library Online*. Os achados estão organizados no Quadro 1.

QUADRO 1 - REGISTRO DOS TRABALHOS QUE ABORDAM OS DESCRITORES

Base de dados	Tipo de produção	Título	Autor(es)	Data
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Tese	Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa	LUCENA, Ana Maria Silva de	2018
Banco de Teses e Dissertações Capes	Dissertação	A reescrita no processo de produção textual: um estudo sobre a mediação do professor em aulas de Língua Portuguesa	OLIVEIRA, Luciana Pechir de	2017
SciELO	Artigo	A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente	COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira	2020

FONTE: A autora (2021).

A tese intitulada “Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa”, de Lucena (2018), discute a mediação fundamentado na Teoria

Histórico-Cultural (THC), com uso do método Materialista Histórico-Dialético, por meio do processo formativo com docentes de Língua Portuguesa. O objetivo foi de compreender a visão dos docentes de uma escola pública municipal sobre a teoria da mediação proposta pela THC, a verificar como o seu conhecimento se reflete na percepção do processo de escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como pesquisa de campo, de cunho qualitativo, a apresentar contribuições à Teoria Histórico-Cultural, utilizada de forma mediada para a reflexão sobre o sentido da língua escrita dentro de um contexto social.

Oliveira (2017), em sua dissertação de mestrado, investigou como se realiza a prática de reescrita nas aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental. A autora parte do pressuposto de mediação (VYGOTSKY, 1984; GASPARIN, 2003) para considerar o professor com sujeito de fundamental importância no processo da produção escrita dos alunos. Constitui-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e se fundamenta na vertente Interacionista da Linguística Aplicada. Como resultados da pesquisa, a autora apresenta a importância da geração de sequências didáticas que auxiliem os professores nas abordagens de ensino no processo de reescrita, com vistas ao desenvolvimento dos discentes sobre os seus próprios textos, em especial, a respeito da função social que possuem para suas vidas.

Por sua vez, o artigo científico “A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente” (COSTA E GONÇALVES, 2020) discute sobre o PRP, a relacioná-lo à Política Nacional de Formação de Professores. Nesse contexto, as autoras analisam a proposta do PRP e os seus possíveis efeitos para a formação de professores no Brasil. Para embasar suas discussões, apresentam um panorama histórico das concepções de formação docente presente no PRP. Metodologicamente, é considerada uma pesquisa qualitativa, com análise documental e análise de conteúdo, com base em autores como Bardin (2016) e Evangelista; Shiroma (2018). Após discussões, as autoras demonstram que o PRP reforça os princípios tecnicistas da prática docente e ratifica uma visão prática da formação de professores.

Ressaltamos que nenhuma das pesquisas elencadas discutiu sobre a mediação pedagógica no processo de formação de professores de Língua Portuguesa, a envolver o processo de escrita e as suas etapas de revisão e reescrita junto a professores residentes no PRP, o que ressalta e revela a originalidade desta pesquisa de doutorado, a preencher lacuna científica e envolver a formação inicial de

professores de Letras/Português. Dessa maneira, definimos algumas questões categóricas para a nossa pesquisa, como: a) tema; b) foco da pesquisa; c) pergunta da pesquisa, apresentadas na sequência.

1.2 Tema, foco e pergunta de pesquisa

Com o intuito de pesquisar sobre a mediação pedagógica e como os processos de escrita, revisão e reescrita se articulam com as atividades desenvolvidas no domínio do PRP, definimos como tema mediação no processo de escrita, revisão e reescrita desenvolvido com graduandos do curso de Letras, integrantes do PRP de uma Instituição de Ensino Superior (IES), no estado de Rondônia (RO), aqui denominados de professor residente.

Dessa forma, esta pesquisa investiga o processo de formação inicial docente a respeito da escrita, revisão e reescrita, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do PRP. Para tanto, participaram vinte acadêmicos do curso de Letras integrantes do PRP, e a coordenadora do subprojeto “Língua Portuguesa em foco: leitura, escrita e análise linguística, fortalecendo o aprendizado”, neste caso, somos nós, a autora desta Tese. Apesar de o projeto contar inicialmente com um total de trinta licenciandos, durante o seu desenvolvimento, uma discente desistiu do projeto por questões pessoais e as outras nove não se sentiram confortáveis em participar da pesquisa, a totalizar vinte professores residentes para investigação.

Assim, para esclarecermos melhor as questões primárias da pesquisa, apresentaremos as hipóteses, os objetivos e a justificativa, na próxima seção.

1.3 Teses, objetivos e justificativa

Ao considerarmos o problema de pesquisa já mencionado - saber se a mediação pedagógica auxiliaria os alunos do curso de Letras no processo de ensino da escrita, revisão e reescrita a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do PRP, estabelecemos as seguintes teses: i) a mediação, tanto interna quanto externa (VYGOTSKY, 1981), é a melhor forma de o educando interiorizar as informações transmitidas e conseguir agregar o conhecimento recebido às suas, a refletir em sua prática social; ii) o PRP auxilia no desenvolvimento da práxis docente ao atrelar teoria e prática de forma crítica, problematizadora e reflexiva.

Assim, com base na problemática definida e nas teses postuladas, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender as contribuições da mediação no desenvolvimento teórico-prático dos processos de escrita, revisão e reescrita, por acadêmicos do curso de Letras de uma IES do estado de Rondônia, integrantes do PRP. Para atendê-lo, estipulamos como objetivos específicos:

- a) discutir a mediação no ensino de escrita, revisão e reescrita de textos desenvolvidos com estudantes de licenciatura em processo de formação inicial;
- b) aferir o conhecimento teórico a respeito do processo de escrita, revisão e reescrita de textos por parte dos graduandos em Letras participantes do PRP;
- c) compreender como o conhecimento mediado e adquirido no PRP se reflete nas ações práticas do licenciandos, nas salas de aula das escolas-campo trabalhadas.

A relevância desta pesquisa se evidencia em vários aspectos: a) acadêmico; b) profissional; c) social. Como relevância acadêmica, a pesquisa auxiliará a minimizar as lacunas existentes nas discussões sobre a formação inicial docente dos licenciandos em Letras/Português, tendo em vista o ineditismo da discussão já elencado, voltado ao estudo dos processos de escrita no PRP. A segunda relevância é a profissional, ou seja, ao analisarmos as contribuições da mediação no desenvolvimento teórico-prático do processo de escrita, revisão e reescrita com os participantes, contribuímos para o surgimento de novas perspectivas sobre os estudos relacionados à formação inicial docente. Além disso, esta pesquisa colabora significativamente com o nosso exercício docente, enquanto professora da IES e dos participantes, a considerar as práticas sociais como ponto de partida para o trabalho com a escrita. Para tanto, na formação dos licenciandos do curso de Letras, priorizaríamos o trabalho a partir da relação histórico-social dos docentes envolvidos. Outro fato relevante é a vivência dos graduandos no processo da mediação pedagógica, ao serem inseridos, nos futuros professores, nas práticas de sala de aula, a demonstrar ser uma forma diferente de pensar o ensino de Língua Portuguesa, o que ecoará nas suas futuras práticas didático-pedagógicas, a interferir no contexto sociocultural do local em que trabalhará.

Para colocarmos em prática os objetivos propostos é preciso estabelecer os processos metodológicos adequados. Para tanto, apresentaremos, na subseção seguinte, a metodologia da pesquisa e as demais partes que compõem a organização desta Tese.

1.4 Metodologia da pesquisa e referencial teórico

A pesquisa foi deflagrada, inicialmente, por um estudo bibliográfico realizado mediante a registros disponíveis, como livros, artigos, teses, documentos vigentes, entre outros (SEVERINO, 2018), para fundamentarmos o conhecimento teórico sobre o tema escolhido. Em seguida, elaboramos a pesquisa de campo, a ter em vista que, no tipo de pesquisa escolhido, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...]” (SEVERINO, 2018, p.123), no nosso caso, na IES em que somos docentes e nas escolas-campo, integrantes do PRP.

Por se tratar de uma pesquisa relacionada à prática escolar e social, a compreender que a educação está inserida num contexto sócio-histórico e é parte do modo de vida da sociedade que a cria (BRANDÃO, 2007), utilizamos uma abordagem qualitativa de trabalho, pois consideramos ser mais adequada à situação da pesquisa, por sua vez caracterizada como uma pesquisa-ação, a compreender um determinado o problema e intervir na situação de forma a modificá-la (SEVERINO, 2018).

Para a devida coleta de registros de dados, estabelecemos como abordagens de trabalho: i) entrevistas gravadas em áudio e transcritas com os alunos do curso de Letras integrantes do PRP, no início das atividades de regência de aulas nas escolas, ou seja, antes das propostas de intervenções, para levantamento das concepções internalizadas sobre texto, escrita, revisão e reescrita, para compreensão sobre como trabalhariam em sala de aula; ii) atividades teórico-práticas desenvolvidas no âmbito do PRP; iii) observações das atividades de regências dos alunos integrantes do PRP, com o intuito de analisar o estabelecimento das relações entre teoria e prática trabalhadas nas atividades de mediação pedagógica do processo de escrita, revisão e reescrita com seus alunos em sala de aula.

Para a sustentação das análises, algumas referências teóricas foram de suma importância na apropriação do conhecimento¹ e das argumentações adequadas à pesquisa. Desse modo, apresentamos, de forma resumida, as principais ideias sobre as teorias envolvidas no desenvolvimento da pesquisa e da redação desta Tese.

¹ Compreendemos apropriação do conhecimento a partir da ideia de Leontiev, o qual afirma que apropriação de conhecimento é o “[...] processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento” (LENTIEV, 1977, p. 105).

Ao discutirmos sobre a mediação, partimos da abordagem da Teoria Histórico-Cultural, por meio de estudos de Wertsch *et al.* (2007), no livro intitulado *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Na obra, os autores apresentam a teoria de Vygotsky correspondente ao período dos anos de 1900 a 1935. Discutem conceitos relevantes à teoria, como: a) a mediação, tema que é abordado ao longo dos escritos de Vygotsky (1991; 2020), a esclarecer o nosso contato com o mundo social e físico ser indireto e mediado por signos; b) a zona de desenvolvimento próxima (ZDP), que é definida como a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial desenvolvido sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de colegas mais capazes; entre muitos outros conceitos e abordagens apresentados ao longo do livro, como a aplicação do trabalho de Vygotsky voltado à questão do ensino.

Ainda, discutindo sobre mediação, apoiamo-nos nos estudos de Gasparin (2015), em seu livro *Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica*, em que o autor apresenta uma proposta prática sustentada na Teoria Histórico-Crítica discutida por Vygotsky, Marx e Saviani, a demonstrar que o processo educativo toma como ponto de partida a prática do educando, assim, eleva-se a teoria científica à articulação com a prática, a estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática, em uma nova forma de compreensão da ação humana e do contexto social.

Além da mediação, a formação docente é parte da nossa discussão, a ter em vista a sua compreensão no contexto da formação docente inicial. Dessa forma, abordaremos a formação docente na perspectiva de autores como Day (2001), a partir de seu livro *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*, em que aborda a qualidade da educação pelo desenvolvimento profissional dos professores e das suas capacidades mediante os contextos sociais, econômicos e políticos que os cercam. Para apresentar o tema, o autor discute que o ensino tem se mostrado cada vez mais um processo complexo que inclui uma variedade de situações, entre elas a capacidade de os professores lidarem com as peculiaridades diárias, a formação inicial e permanente, a história de vida e as suas experiências profissionais, entre outros aspectos relevantes.

Imbernón (2009; 2011; 2016) discute a formação docente tanto na perspectiva de formação inicial quanto na permanente, além de aventar a qualidade do ensino, a relacioná-la à formação docente. Em seu livro *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (IMBERNÓN, 2011), o autor apresenta uma

discussão sobre as mudanças da educação e da formação docente inicial e permanente voltada ao futuro, para uma sociedade plural, democrática, inclusiva, equitativa, integradora, solidária, entre outras perspectivas. Já, em *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária* (IMBERNÓN, 2016), a discussão é articulada a partir da profissão docente do ponto de vista internacional, do atual contexto da educação; da formação recebida na universidade; da formação permanente; da formação em escolas e não nas escolas; da qualidade e da metodologia na formação dos professores; da ética e dos valores na formação docente; da formação dos professores na Europa e na América latina, com suas diferenças e semelhanças; da pesquisa-ação como melhoria educacional e das redes de formação na profissão docente.

Os processos de escrita, revisão e reescrita são pautados, inicialmente, nos estudos de Ruiz (2001), em seu livro “*Como se corrige redação na escola*”, em que apresenta subsídios teóricos e metodológicos que auxiliam o professor na compreensão do processo de escrita dos alunos, com vistas à melhoraria da produção textual produzida, a apresentar, inclusive, os tipos de correção efetivadas no texto do aluno: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa, bem como o processo as devidas correções dos professores, diretamente em exemplos de textos de alunos.

Gonçalves e Bazarim (2013) apresentam no livro “*Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*” vários artigos que abordam os processos de (re)escrita, letramento e formação docente, com discussões a abordar a correção de texto denominada interativa, por Gonçalves (2013). Na mesma obra,

Nessa linha teórica, Nascimento (2009) aborda a discussão sobre o bilhete orientador para a melhor compreensão do gênero textual ensinado, na produção escrita, a partir dos processos de revisão e reescrita. Além desses, outros autores são citados, como: Menegassi (2010, 2013, 2016), cuja discussão trata sobre a revisão textual; Conceição (2013), ao investigar como os professores em processo final de formação concebem a relação oral-escrito; Tinoco (2013), ao trabalhar a proposta de projetos de letramento; Bazarim (2013) analisa os gêneros textuais como mediadores interacionais da escrita, entre vários outros autores que pesquisam o tema aqui levantado.

Ainda, na perspectiva do trabalho com escrita, revisão e reescrita, utilizamos teóricos como Hayes e Flowers (1980; 1996), em dois textos que se completam. O primeiro deles é intitulado “*Identifying the organization of writing processes*”, do livro

Cognitive processes in writing (GREGG & STEINBERG, 1980). Já o segundo intitula-se *Teoría de la redacción como processo cognitivo* (HAYES & FLOWERS, 1996). Em ambos, os autores discutem a escrita a partir da perspectiva de processo cognitivo, a envolver três partes principais da situação de produção: o ambiente, a memória de longo prazo e o processo de escrita propriamente dito, a ter o processo de escrita como a mais importante.

Ressaltamos que as obras e teorias apresentadas são apenas parte do nosso aporte teórico, sendo que os demais autores pesquisados são retomados durante o desenvolvimento das seções da Tese, ao passo que realizarmos referências e citações para corroborarmos com a ideias por aqui apresentadas e discutidas. Quanto à distribuição das seções e subseções apresentaremos a estrutura da tese a seguir.

1.5 Estrutura da tese

Diante do exposto, além desta seção introdutória, esta Tese abrange mais cinco seções e a conclusão. A segunda seção, Formação Docente, aborda, além do tema título, a mediação e o PRP na perspectiva da formação docente. A terceira seção destaca os processos de escrita, revisão e reescrita. A quarta seção apresenta a proposta metodológica da pesquisa, com sua contextualização do ambiente de coleta de registros de dados, caracterização dos participantes, assim como as análises propostas. A quinta seção aborda os resultados da pesquisa, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de adentrarmos especificamente nas discussões sobre a formação docente, faz-se necessário definir, mesmo que de forma breve, o que se entende pelo profissional ao qual se destina essa formação, o professor.

2.1. O ser docente: problemáticas de uma definição

Ao se tratar sobre o docente, refere-se a uma determinada pessoa que se gradua em curso de licenciatura plena ofertado por Instituição de Ensino Superior, como preconiza a Lei 9.394/96², Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em especial os artigos 13, 61 e 62.

Legalmente, esse profissional é diplomado para exercer suas atividades laborais na rede básica de ensino, em seus diversos níveis, a partir de seu nível de instrução, seja licenciado, especialista, mestre, doutor, em espaços em que organizará metodologicamente os conteúdos de suas disciplinas, com base no Projeto Político Pedagógico da escola ou do curso em que atuará, entre outras responsabilidades profissionais, respaldadas pelo currículo escolar e pelos documentos legais do país, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outros.

Apesar da visão técnica e prática do docente, conforme postulam os documentos citados, consideramos impossível conceber o profissional docente como apenas quem desenvolve, de forma objetiva, a tarefa de planejar, organizar e ensinar conteúdos de disciplinas a que recebeu formação (PIMENTA, 2012a, b), como se conseguíssemos separar as questões políticas, sociais e culturais das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas diariamente por tais profissionais.

Compreendemos o ser docente em um âmbito mais amplo, uma vez que entendemos que não se forma a partir do momento que frequenta ou finaliza um curso de licenciatura. Pelo contrário, a ideia de uma definição docente envolve, entre outras coisas, as experiências social, histórica, política e escolar de cada um. Assim, o

² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

docente, ao desenvolver sua atividade profissional, estabelece uma relação político-social, a ponto de suas posições, escolhas e ações serem decisivas para a realização de uma educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 2002), o que é percebido muito além da sala de aula e do contexto escolar como um todo.

Para que o docente consiga utilizar os seus conhecimentos pessoais, sociais, políticos e formadores, entre outros, é necessário que se sinta sujeito de suas próprias ações profissionais, a possuir identidade com a profissão escolhida. Segundo Pimenta (2012b, p.19), a identidade “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” e, ao pensarmos nesse processo de construção identitária da profissão docente, afirmamos que ocorre, entre outras possibilidades, pela revisão da profissão no contexto sócio-histórico e político, também pela reflexão das práticas educacionais já consagradas (PIMENTA, 2012b), além da atenção e da consideração das ações e práticas diárias de cada professor.

Diante do exposto, consideramos a necessidade de se conceituar o ser docente, uma vez que a definição, muitas vezes, se mistura com a própria discussão sobre a ação profissional, já que ele se constitui na própria atividade educacional, além de no processo de formação docente, a que passamos a discutir na subseção seguinte.

2.2 Processo de formação docente: constituição de uma práxis

Para iniciarmos a discussão sobre o processo de formação docente e sua importância para a constituição de uma práxis efetiva, apresentamos a definição dicionarizada a seu respeito.

A palavra “formação” tem sua etimologia no latim *formatio,ōnis* e significa, em sentido literal, “formação, forma, configuração” (HOUAISS, 2019). Já, a palavra “docente” é encontrada, no mesmo dicionário Houaiss (2019), com duas definições, uma a partir da adjetivação da palavra: “referente ao ensino ou àquele que ensina”; outra como substantivo de dois gêneros: “professor”. Nesse sentido, formação docente seria o ato de preparar pessoas para exercer a função de ensinar, de lecionar. Entretanto, entendemos que a expressão decorre de uma adjetivação do termo formação, a agregar-lhe delimitação definida, característica, qualificação ou, até mesmo, restrição a docente, ao mesmo tempo que a define e a especifica, por sua vez.

A semântica da expressão “formação docente”, ou “formação de professor(es)”, leva-nos a notar que o ser docente, o professor, não se finaliza em si. Ser docente é estabelecer uma relação dialética entre o ser e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a realidade dentro e fora da escola, dentro e fora dos cursos de formação inicial e continuada. Além do mais, “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que aprendendo ensina” (FREIRE, 2002, p. 28), a construir uma relação simbiótica de troca de conhecimento, de vivências cotidianas. O caráter social da profissão docente faz com que tenha, entre outras coisas, o compromisso moral e ético de compartilhar saberes e mudar realidades.

Percebemos, assim, que a formação docente se constitui por um processo contínuo iniciado com as práticas educacionais experienciadas durante toda a vida escolar que, por sua vez, acaba se misturando com as vivências sociais, históricas, políticas, entre outras. Além dessas experiências, é de suma importância, nesse processo, o diálogo e as parcerias entre os professores formadores, os professores em formação e aqueles em exercício, para que ocorra uma reflexão adequada do todo (HILA, 2009), uma vez que há a troca de experiências e saberes entre cada um dos envolvidos, ou seja, o que está formando, o que está em formação e aquele que está em sala de aula diariamente.

De acordo com Imbernón (2011), a formação docente é um processo que objetiva o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como um treinamento para atuação técnica, a visar a formação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. O processo está intimamente relacionado com a ideia de aprendizado constante, de formação permanente (IMBERNÓN, 2011), afinal, a formação possibilita instrumentalizar intelectualmente os profissionais para compreenderem a complexidade da realidade educacional a que se depararão todos os dias. Ao mesmo tempo em que envolve esse profissional com a comunidade a que a escola está inserida de maneira a unir o saber intelectual docente e a realidade social escolar (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Cordeiro,

Os cursos de formação docente, na maior parte dos casos, não levam em conta a importância desses saberes provenientes da experiência e, quando chegam a tratar deles, tendem a vê-los como irrelevantes ou mesmo como prejudiciais para a constituição de boas práticas pedagógicas (CORDEIRO, 2017, p.62).

Este fato ocorre, ao nosso ver, por duas questões. A primeira diz respeito à estrutura curricular dos cursos de formação docente, que em sua maioria, é organizada em disciplinas isoladas e desconexas umas das outras, ligadas apenas por questões burocráticas (FÁVERO, 2011). A segunda questão é a própria metodologia, estilo próprio de ensinar de cada professor, o que normalmente é moldado durante a sua prática docente, não em sua formação inicial, efetivamente. Tais condições metodológicas adquiridas mediante o próprio ato de ensinar validados no cotidiano de sala de aula e carregados de inferências provenientes das experiências de sua vida (CORDEIRO, 2017). Assim, cada professor, à sua maneira, escolhe como ministrar as aulas, como explicar os conteúdos, como se posicionar diante da turma.

Sobre o tema, Linhares comenta que

[...] as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência (LINHARES, 2011, p. 12).

Na realidade, a crise educacional não é algo recente. A educação escolar, desde sua criação, sempre passou por processos difíceis em sua constituição, a História da Educação mostra isto de maneira bastante evidente³. Os contextos sociais e, conseqüentemente, de formação dos professores, mudaram muito nos últimos anos, principalmente a considerar o processo de globalização, o acesso aos meios de tecnologias de informação e comunicação (TICs), o avanço da internet, por exemplo.

Atualmente, a modernidade no sistema educacional, como as novas propostas de currículos escolares de ensino (BRASIL, 2017), diverge com o processo de formação dos professores, pois, muitas vezes, os documentos oficiais não estão adequados à realidade escolar de muitos lugares do país. Segundo Linhares (2011, p. 51), “Essa disparidade ou descompasso de ritmos produz um tipo de profissional que [...] sofre ao mesmo tempo os efeitos da rigidez e da modernidade”, a ter que se adequar à realidade imposta.

³ Vários são os autores que abordam as mudanças educacionais na perspectiva da História e Historiografia entre eles: Saviani (2019); Saviani, Lombardi, Sanfelice (2018); Manacorda (2000); Marrou (2017); Silva e Souza (2018), entre outros.

Uma formação docente sólida é aquela que proporciona conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes para serem utilizados em prol da interpretação de situações complexas com as quais o profissional da educação terá de lidar. Além disso, é importante que todos os envolvidos, no contexto da formação docente inicial, entendam que o processo não se conclui com o término dos cursos de licenciatura, pelo contrário, está atrelado à realidade socio-histórico-cultural em que o docente atuará.

Além disso, o trabalho docente se faz a partir de práticas sociais que ocorrem dentro de contexto(s) determinado(s), sendo lugar concreto, como instituições de ensino, nos vários níveis existentes, ou lugares sociais, onde a troca de conhecimento se produz (IMBERNÓN, 2009). Ocorre, também, oriundo das relações que existem entre as pessoas que fazem parte da prática pedagógica. Assim, é nessa relação mútua de troca de conhecimentos, de convívio com o outro, de capacidade de adaptação e de interação que a educação se efetiva, em sua plenitude.

Na realidade, o contexto atual da educação é bastante diversificado, pois, além das diversas funções atreladas à docência, como a motivação, o aconselhamento, as lutas contra exclusões, entre outros fatores, há certa falta de limites das funções atribuídas aos professores, com um agravante aumento de suas competências⁴, a desgastá-los, muitas vezes.

Nesse bojo de discussões, a educação passa de informativa para transformadora, ao se possibilitar reflexões do mundo ao nosso redor e das relações existentes nele, a fazer com que as pessoas, principalmente os docentes, tenham que se adaptar e conviver com as mudanças do cotidiano e as diversas dúvidas presentes na sua vida profissional. Eis, então, a complexidade da formação docente e da prática desse profissional, em sim.

Reiteramos, nesse caso, que ao discutirmos a formação inicial de professores, entendemos que a educação é um processo que vai além da simples tarefa de transmitir conteúdo de disciplinas, afinal, a profissão docente não se constitui como uma tarefa burocrática (PIMENTA, 2012b). Na nossa percepção, a formação docente perpassa as questões histórico-sociais, educacionais, políticas e identitárias de cada docente em formação. Além disso, consideramos que a troca de vivências e atividades práticas entre o docente formador, em formação e em exercício, é uma relação

⁴ O professor, além de dominar o conteúdo didático-pedagógico e psicopedagógico, em certos casos, assume também funções administrativas, para as quais não recebeu formação.

essencial para os futuros professores, a refletir sobre como constituir suas futuras práticas docentes e sobre a própria constituição de si enquanto educador.

É nesse processo de prática docente que são constituídas as mediações pedagógicas. Portanto, tratar dessa temática nos cursos de formação docente inicial se torna de suma importância, a ter em vista ser uma das bases para a constituição dos atos educacionais. Dessa forma, consideramos essencial para a presente discussão abordar o conceito de mediação na subseção a seguir.

2.3 Conceituando mediação

O termo mediação é bastante empregado na Teoria Histórico-Cultural, a ter em vista a relação de importância existente entre os indivíduos para a sociedade. O termo aparece em especial nas obras de Vygotsky (1991), tendo em vista que o tema é extensamente abordado ao longo de seus escritos, conforme comenta Wertsch (2007).

Vygotsky (1991; 2020) apresenta a ideia de mediação a partir de duas perspectivas, a mediação externa, também denominada de explícita, e a mediação interna, a implícita. A mediação explícita ocorre em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de um indivíduo, ou outra pessoa que o está guiando, introduzir intencionalmente um estímulo em uma atividade constante; o segundo “é explícito no sentido de que a materialidade de meios de estímulo, ou signos envolvidos, tende a ser óbvia e não transitória”⁵ (WERTSCH, 2007, p.180).

Vygotsky (2020, p. 164) discute sobre a mediação explícita ao abordar, entre outras coisas, o “método funcional de dupla estimulação”, a afirmar que

[...] estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza (VYGOTSKY, 2020, p. 164).

O pesquisador parte da utilização de objetos-estímulos para observar e descrever como o sujeito experimental aplica os signos introduzidos de forma mediada, como orientadores de suas operações intelectuais. O autor esclarece que o

⁵ Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or signs involved, tend to be obvious and montransitory.

procedimento experimental inclui duas partes: “[...] o material, que serve de base à elaboração do conceito, e a palavra através da qual ele surge” (VYGOTSKY, 2020, p. 153). Verificamos que, ao discutir sobre o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, o autor demonstra a possibilidade de desenvolver a mediação explícita (WERTSCH, 2007) a partir da utilização de estímulos intencionalmente introduzidos no processo de desenvolvimento e de abstração de conceitos.

Já a mediação implícita (WERTSCH, 2007), devido ao seu caráter interno, torna-se mais difícil de ser percebida. Esta mediação não ocorre por intermédio da introdução de algum estímulo de forma intencional, pelo contrário, está relacionada de forma particular com a linguagem humana, “[...] cuja função primária é a comunicação”⁶ (WERTSCH, 2007, p.180). Ao contrário da mediação explícita, o signo utilizado como estímulo de aprendizagem faz parte do processo de desenvolvimento humano, a estar presente no fluxo comunicativo natural.

A ideia por trás da mediação implícita parte da necessidade de Vygotsky em destacar o problema conceitual sobre a relação existente entre pensamento e fala, a linguagem articulada humana. Segundo o autor, “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VYGOTSKY, 2020, p. 396). Dessa forma, o próprio significado da palavra ganha uma ressignificação ao passo que muda e se transforma constantemente.

Diante do exposto, conceituamos mediação como a interação desenvolvida entre o ser e o ambiente, por meio de signos⁷, considerados objetos semióticos, sistemas numéricos, linguagem, por exemplo. Ressaltamos que não estamos a tratar da mediação como, simplesmente, um processo de desenvolvimento relacionado a estímulo-resposta. Pelo contrário, a proposta é demonstrar que a interação ocorre de forma intencional, com a introdução de um signo, um ícone que funcione como objeto-estímulo por parte de um ser intercessor; mas que, também, se realiza de forma interna e não intencional com o desenvolvimento natural do pensamento e da linguagem.

⁶ [...] whose primary function is communication.

⁷ Adotamos a ideia de signos como “[...] objetos materiais e fenômenos ideias (linguagem, ciência) criados pelo homem” (LEONTIEV, 1977, p. 104)

Ao entendermos que a mediação, em especial a mediação explícita, ocorre enquanto promotora do processo de ensino-aprendizagem, discutiremos a seguir sobre a mediação pedagógica na prática docente.

2.4 Mediação pedagógica na prática docente

O processo de ensino tem como ponto basilar a aprendizagem dos alunos, ou seja, o motivo principal da educação é o seu desenvolvimento instrutivo, que não seria vista apenas como uma mera absorção de conhecimento científico ou escolar. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a educação escolarizada passa por um caminho dialético em que o professor e o aluno constroem juntos o aprendizado.

Nessa concepção o desenvolvimento educacional passa pela problematização realizada pelo docente, a partir do conhecimento sociocultural e econômico dos alunos, com questionamento, análise e identificação dos problemas encontrados para, a partir de então, definir os conteúdos que serão sistematizados durante as aulas (GASPARIN, 2015).

É nesse processo de trabalho docente, a partir da prática social, que se organiza a mediação pedagógica, isto é, a ação pedagógica mediadora parte do conhecimento social do educando para, em seguida, problematizar as questões que precisam ser resolvidas, no “âmbito da prática social” (SAVIANI, 2019, p. 240). Na sequência, proporciona o conhecimento teórico e prático que resulta na resolução dos problemas encontrados, por meio da mediação propriamente dita, a ocasionar em uma “incorporação” (SAVIANI, 2019, p. 240) dos instrumentos teórico-práticos utilizados para a transformação da realidade social. No entanto, esta ação não é metódica, nem mecânica, pois o processo se molda às dificuldades detectadas.

Os problemas elencados pelo docente, assim como pelos educandos, durante a percepção da realidade, são os que precisam ser resolvidos tanto pela escola quanto pela sociedade em geral (GASPARIN, 2015). É nesse processo de ensino-aprendizagem, a partir da realidade social que seria modificada, que a mediação pedagógica acontece, pois nele há a troca “interpessoal de aprendizagem” (GASPARIN, 2015, p.49), por meio do conteúdo sistematizado pelo professor inserido intencionalmente no processo educacional, com vistas à compreensão dos alunos a a apropriação dos conhecimentos oferecidos.

Segundo Gasparin (2015, p.49), “Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo”. Esses elementos são carregados de significados culturais, sociais, econômicos e políticos e sua interrelação educacional mediada proporciona o processo de aprendizagem dos educandos.

Embora haja uma relação interpessoal no processo de aprendizagem, cabe ao aprendente incorporar e ressignificar o objeto de seu conhecimento, isto é, a aprendizagem só ocorre de forma efetiva se a for intrapessoal, a tornar-se verdadeiramente significativa para o educando (GASPARIN, 2015). Nesse sentido, Saviani (2019) comenta:

Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2019, p.242).

Dessa forma, o professor guia o educando a instruí-lo a assimilar e ressignificar o conteúdo sistematizado que lhe é fornecido a ponto de se tornar uma ferramenta de construção pessoal e reconstrução social. Entretanto, a maneira de compreensão e de produção do conhecimento, embora mediado, ocorre de acordo com cada educando, a considerar a zona de desenvolvimento de cada um deles, ou seja, conforme o desenvolvimento genético-cultural das funções superiores (VYGOTSKY, 1991) de cada pessoa.

Para Vygotsky (1991), há duas zonas de desenvolvimento infantil. A primeira é denominada como a zona de desenvolvimento real (ZDR), na qual a criança desenvolve sozinha as tarefas costumeiras. É nesse nível que são desenvolvidos os processos mentais naturais da criança, oriundos dos próprios ciclos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991). A segunda é nomeada como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que a criança não consegue solucionar problemas sozinha, a necessitar de uma pessoa mais experiente para auxiliá-la, um adulto, uma criança, um adolescente de idade igual ou superior à sua, ou uma pessoa mais jovem, considerando os dias atuais e as tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Portanto, é na ZDP que o docente atua, por abordagem mediada, com vistas ao desenvolvimento do processo educacional. Entretanto, a ZDP é considerada um conceito aberto na teoria postulada por Vygotsky (RÍO; ALVAREZ, 2007), pois diferentes modelos educacionais caracterizam diferentes condições para a ZDP, a ter em vista que a criança em desenvolvimento mantém contato com um determinado sistema cultural de acordo com o modelo educacional adotado. Assim, “[...] a criança não fica desarmada e exposta: ela está na ZDP, em uma área que lhe dá acesso as funções novas para ela e colocadas ao seu alcance pela cultura e pela sociedade⁸” (RÍO; ALVAREZ, 2007, p. 280). Dessa forma, a ZDP alcança implicações sociais, políticas, culturais, entre outras, a considerar que um indivíduo não se desenvolve sozinho, mas, sim, a partir do meio em que se insere.

É no contato com o outro que a pessoa se constitui como ser social e depois como individual. O ser humano precisa, por natureza, de outros seres e coisas para perceber o mundo a sua volta e como ele mesmo se posiciona nesse ambiente. Esse elemento intermediário utilizado no processo de mediação foi definido por Vygotsky (1991) como “estímulos auxiliares” e divididos em dois: instrumentos e signos. Os instrumentos são definidos como objetos interpostos entre o ser e o elemento de sua prática. Esse elemento é utilizado de forma prática para melhorar uma ação do indivíduo ou associá-lo a um conhecimento. Os signos são socialmente elaborados na própria consciência do indivíduo, extrapolam as questões físicas do sujeito e são “valores e crenças sociais, conhecimentos cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 83).

A mediação por meio dos estímulos auxiliares faz com que o ser humano recorde sobre objetos distantes, ausentes, imagine eventos nunca vividos ou locais nunca visitados. Tais atividades psicológicas, que nos diferem dos outros animais, são chamadas por Vygotsky de funções psíquicas superiores (FPS). As FPS são entendidas como processo de desenvolvimento psicológico centrado na ideia de vivência humana, são as experiências de vida relacionadas umas às outras. Elas, como consciência, percepção, memória, fala, formação de conceitos, lembranças e emoção, interrelacionam-se com as conexões mentais, a formar, desse modo, o sistema psicológico em si.

⁸ [...] the child is not unarmed and exposed: He is in the ZDP, in na área that grants him acess to functions new to him and placed within his reach by culture and society.

Ao conhecermos nossos alunos, suas dificuldades, suas potencialidades, planejamos e elaboramos atividades para serem construídas conjuntamente com os acadêmicos por meio da mediação pedagógica. Assim, ao nos apoiarmos em instrumentos teóricos e práticos para planejar, prever, organizar e sistematizar o conteúdo, conseguimos colocar em prática situações de ensino que buscassem desenvolver e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para reorganização das ações quando a aprendizagem não fosse efetiva, ponto crucial da mediação pedagógica, ao nosso ver.

De acordo com Gasparin (2015, p. 104), “a mediação realiza-se de fora para dentro quanto o professor, atuando como agente externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica”. Assim, isto ocorre quando nós, docentes, resumimos, sistematizamos, organizamos o conteúdo e o introduzimos intencionalmente na ZDP do aluno, com o propósito de oferecer o conhecimento escolar a ponto de ser internalizado e ressignificado pelo aluno.

É durante esse processo de reflexão constante que o professor entende o que de fato ocorre nas salas de aula e passa a pensar em propostas mediadoras de potencialização do aprendizado dos alunos e de sua apropriação do conhecimento. A sala de aula é um espaço para o desenvolvimento da ação docente por meio da mediação do conhecimento dos alunos para se abrir nova ZDP, a ser também espaço de ajustes, de discussões, de reflexões, de pesquisas e de observações constantes.

Assim, ao desenvolvermos a mediação pedagógica com alunos de graduação em formação docente inicial, problematizamos, refletimos e agimos no processo de construção e desenvolvimento de conhecimento desses acadêmicos, ao passo que tecemos alterações nas nossa própria ZDP, com o propósito de termos a possibilidade de colocarmos em prática a mediação pedagógica durante nossas próprias ações didático-pedagógicas futuras.

As ações didático-pedagógicas em cursos de formação docente inicial ocorrem, ainda, durante o desenvolvimento da própria licenciatura, a partir de ações práticas de disciplinas curriculares, de cursos de extensão, de projetos desenvolvidos no âmbito escolar, etc. Assim, a prática docente inicia-se muito antes dos licenciandos terminarem os seus cursos de formação. Diante do exposto, consideramos que a discussão sobre a prática docente é de suma importância para o direcionamento da pesquisa. Dessa forma, discutimos o assunto na próxima subseção.

2.5. Prática docente nos cursos de licenciatura: do estágio supervisionado ao Programa de Residência Pedagógica

Pensar na prática docente, muitas vezes, remete-nos aos professores já graduados que estão em efetivo exercício da profissão. Na realidade, ela é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante a formação dos acadêmicos, nos cursos de licenciatura.

Uma das possibilidades de desenvolvimento de práticas didático-pedagógica nos cursos é por meio das atividades de Estágios Supervisionados, que são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a definir que o estágio supervisionado seria distribuído em 400 horas divididas a critério dos currículos de cada curso.

Além disso, o estágio supervisionado também é abordado na Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 7/11/2019, a estabelecer que o estágio supervisionado é parte integrante dos princípios organizacionais curriculares dos cursos de formação docente inicial. A Resolução ainda evidencia que as 400 horas sejam realizadas em “situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 23).

A ideia apresentada em ambas as Resoluções é a de que as atividades de estágio sejam uma extensão das atividades práticas desenvolvidas durante todo o curso de formação inicial e se constitua em uma progressão de atividades e de conhecimentos adquiridos, a serem colocados em prática durante os planejamentos, as organizações de conteúdo, a preparação de atividades e a aplicação de aulas práticas pelos profissionais em formação inicial.

Durante os momentos de estágio, os alunos observam o ambiente da sala de aula de forma crítico-reflexiva, no que tange às práticas observadas, o desenvolvimento dos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem, as particularidades do ambiente escolar, para que desenvolvam, da melhor forma possível, a aplicação de suas atividades didático-práticas ao chegar o momento oportuno de trabalho em sala de aula.

O estágio supervisionado é o momento em que a teoria e a prática se unem, a permitir ao professor em formação se aproximar, na medida do possível, do exercício da profissão docente. É o momento de se ter a possibilidade de perceber a riqueza

existente na troca de conhecimentos entre o docente formador, o docente em exercício e ele próprio, como observador do contexto escolar. Com isso, agrega, também, de maneira orientada, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de licenciatura.

De acordo com Pimenta (2012), é a atividade teórica que nos permite conhecer, de fato, a realidade ao nosso redor e buscar meios para mudá-la. Para isso, agregamos a teoria e a prática, pois uma necessita da outra. Ao pensarmos na prática, estamos nos referindo à prática real, transformadora, instigadora, não ao pragmatismo cego de realizar objetivamente certas atividades sem ao menos compreendê-las, de alguma forma, que os conceitos científicos mediados organizam e orientam a sociedade em que os estudantes estão inseridos.

Dominar os conteúdos ministrados é de suma importância na profissão docente, assim como é importante também que outros elementos sejam considerados para que o ensino ocorra efetivamente. É necessário conhecer os alunos, suas dificuldades e seus problemas, o ambiente educacional e seu contexto social, bem como adequar a sua prática à realidade de cada sala de aula. Esse contato dos alunos em formação inicial, com o ambiente escolar, proporciona o desenvolvimento do conhecimento esperado.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que “[...] a solução não está unicamente em aproximar a formação do contexto das escolas, mas em gerar, além disso, novos processos na teoria e na prática da formação” (IMBERNÓN, 2016, p. 146). Tal procedimento mostra a importância de se trabalhar com a formação docente inicial no ambiente escolar, para que, a partir do conhecimento dos problemas existentes, possa-se adequar a teoria para uma melhor utilização da prática.

Ao se desenvolver as atividades práticas da formação inicial na escola, parte-se da observação de problemas existentes e de necessidades percebidas, para, a partir daí, refletir-se sobre as melhores abordagens de se desenvolver atividades que contribuam para a melhoria da realidade observada. Além do mais, o contexto em que ocorrem as práticas formativas assume um papel decisivo na formação docente.

Outra contribuição significativa é o auxílio do formador na reflexão sobre as práticas vivenciadas. Assim, repensar sobre o que se fez e o que melhorar em cada situação, inclui “a deliberação acerca do sentido (e da construção deste analisando e submetendo à revisão crítica o sentido da educação) e o valor ético das atuações” (IMBERNÓN, 2009, p.107), entre outras coisas pertinentes à formação docente.

O estágio supervisionado seria o momento em que os futuros professores se aproximem da prática educacional, ao congregar os conhecimentos adquiridos pelos docentes em formação inicial e vinculá-los à criticidade da prática e de como realizá-la de forma transformadora, mediada. Porém, as atividades de estágio supervisionado não são as únicas a desenvolver as atividades práticas de ensino durante os cursos de formação inicial, a ter em vista que há alguns anos o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, trabalha com programas específicos, como o Programa Institucional de Formação Inicial Docente (PIBID), mais recentemente, o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O PRP é recente, implementado a partir do segundo semestre de 2018, após a experiência desenvolvida com o PIBID e a sua reformulação. Regulamentado pela Portaria CAPES n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, o programa tem como objetivos

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 28).

O PRP objetiva estreitar a relação entre teoria e prática, a permitir com que os licenciandos desenvolvam atividades críticas sobre a educação e busquem meios de intervir em cada situação experienciada em sala de aula. Além disso, é premissa que, a partir de seu desenvolvimento, sejam repensados e reformulados os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, a levar os docentes dos cursos a refletirem, por consequência, sobre sua prática educativa como formadores. Ainda, busca consolidar a relação mútua entre as IES e as escolas-campo, locais das práticas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas pelos licenciandos. Também, proporciona uma adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores às disposições definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o programa se torna base não apenas para instrumentalizar as atividades de estágio supervisionado, bem como reorganizar os cursos de formação de professores, para que os futuros profissionais da educação terminem a universidades com a visão mais próxima da realidade escolar.

Assim como o PIBID, o PRP estrutura-se a partir de subprojetos a serem realizados nas escolas-campo, que são parte de projetos maiores submetidos por cada IES aos editais públicos da CAPES. Embora tenha surgido a partir do PIBID e com algumas características muito semelhantes, como: a) possuir bolsistas em cada subprojeto; b) envolver a relação teórico-prática dos cursos; c) realizar parcerias com escolas-campo e com professores da rede básica de ensino, o PRP possui características próprias, a saber: i) para participar do PRP os residentes (assim chamados pelo programa), licenciandos dos cursos de graduação, devem estar matriculados a partir do 5º período e ter realizado o mínimo de 50% de seus respectivos cursos; ii) proporcionar aos preceptores, professores de escola básica, um curso desenvolvido durante dois meses, a ser presencial, semipresencial ou a distância, a ser definido pelo docente orientador, que é professor da IES participante; III) ser proposto um projeto de intervenção escolar por cada residente, a melhorar um aspecto observado na escola; iv) concessão de 24 bolsas aos discentes e possibilidade de 6 discentes em caráter voluntário, sem bolsa; v) permissão de mais de um docente orientador, desde que a bolsa seja fracionada entre eles, com a distribuição exata dos meses em que cada um será o beneficiário; vi) não ser possível a troca de bolsistas residentes com a possibilidade de seleção para as vagas remanescentes; vii) não haver a possibilidade de troca de escola-campo, de preceptor ou residente, a não ser que seja previsto no subprojeto, como a possibilidade de fracionamento financeiro (BRASIL, 2018).

O fato de o PRP ser destinado a alunos que cursaram o mínimo de 50% do curso de graduação já nos mostra que o foco é a prática docente. Subentende-se, assim, que são acadêmicos que já possuem conhecimentos teóricos adequados para observar, de forma reflexiva, a prática dos professores das escolas-campo. Além disso, pressupõe-se que conseguem organizar teoricamente o desenvolvimento de suas atividades práticas em sala de aula, a considerar que o projeto de intervenção proposto para ser desenvolvido durante as atividades no programa. Também é possível que os acadêmicos já unam a teoria e a prática por meio de orientação dos professores preceptores e dos docentes orientadores.

Ressaltamos que as primeiras versões do PIBID tiveram projetos que ocorreram durante quatro anos ininterruptos, enquanto que o PRP é desenvolvido apenas durante 18 meses, com o cumprimento de 440 horas, a substituir as atividades de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura.

Para melhores esclarecimentos, apresentamos o Quadro 2, com a a síntese de distribuição das ações e da carga horária do PRP, conforme os documentos legais,:

QUADRO 2 - SÍNTESE DA DISTRIBUIÇÃO DE AÇÕES E CARGA HORÁRIA DO PRP

Ações	Carga Horária	Período
Preparação dos alunos para participação no programa	Sem definição	Agosto e setembro (2018)
Formação do Preceptor	Sem definição	Agosto e setembro (2018)
Orientação conjunta (coordenador/supervisor) e ambientação do residente na escola, com preparação do Plano de Atividade da Residência	60 horas	Outubro, novembro, dezembro (2018) e janeiro (2019)
Imersão na escola, a conter o mínimo de 100 horas de regência de classe, com inclusão de planejamento e execução da proposta de intervenção	320 horas	Fevereiro a novembro (2019)
Relatório Final	20 horas	Dezembro (2019) e janeiro (2020)
Avaliação Socialização	40 horas	Janeiro (2020)
Carga Horária Total	440 horas	

FONTE: A autora (2021).

Com o Quadro 2 fica melhor visualizarmos a distribuição das sugestões de atividades a serem desenvolvidas no âmbito do PRP, com a sua devida carga horária. As únicas atividades que são deixadas sem sugestão de carga horária são a formação dos alunos para a participação no programa e a formação do preceptor. Embora apareçam definidas a carga horária e as atividades propostas, ambas são apresentadas como sugestão para uma melhor organização do cronograma dos projetos institucionais. A única exigência dos documentos reguladores foi o mínimo de 100 horas de regência em sala de aula por parte dos residentes.

Diante do exposto, percebemos que as horas destinadas à imersão escolar propostas pelo PRP visa à atividade prática, a proporcionar a reflexão e a problematização dos conteúdos a serem ministrados a partir da ambientação escolar. Dessa forma, vemos a mediação pedagógica refletida na necessidade de uma proposta de intervenção por parte de cada residente, a sugerir que o contexto socioeducacional ganhe um destaque nas ações didático-pedagógicas.

A atividade de conhecer o objeto, estabelecer finalidades e propor intervenção para que as realidades educacional e social sejam modificadas, é uma das bases epistemológicas do PRP, a ter em vista que a educação, de modo geral, é uma prática social e ocorre dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, o PRP faz com que os licenciandos entendam que o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, ultrapassa as paredes das salas de aula, pois nelas, há crianças com realidades diferentes, com percepções diversas e com níveis de conhecimentos que não são equacionados sempre da mesma forma.

Em sala de aula, embora exerçam a função de docente, os residentes contam com o auxílio do professor preceptor e do orientador para auxiliá-los durante o processo de construção de sua mediação pedagógica. Desse modo, os residentes acabam por se desenvolverem “facilitadores, incentivadores ou motivadores do processo de ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2015, p.106), ou seja, tornam-se a ponte entre o conhecimento escolar e o educando. Isso ocorre, em grande parte, pela própria proposta do Programa, a fazer com que os alunos percebam que ensinar é muito mais que transmitir conhecimentos, que a educação é um processo que necessita do outro para acontecer, além de perceberem a escola como um lugar de desenvolvimento de experiências educacionais, sociais, política, etc.

É justamente nesse compartilhamento de significados, nessa troca de informações, de conhecimentos, nessa via de mão dupla, que os residentes constatarem, entendem, visualizam e sentem a educação e o processo de ensino e aprendizagem. É durante as atividades desenvolvidas no PRP que têm a possibilidade de perceber que cada docente tem a sua peculiaridade e suas idiossincrasias durante o processo de ensinar, portanto não lhes cabe julgar o certo ou o errado do processo, mas, sim, identificar o que e como suas ações auxiliariam na transformação educacional, escolar e de mundo dos educandos.

3 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA

Nesta seção, discutimos sobre os processos de escrita, revisão e reescrita. Optamos por abordar cada um dos conceitos separadamente, por acreditarmos que a distribuição facilita a compreensão do leitor. Apesar disso, entendemos que a revisão e a reescrita são partes essenciais do desenvolvimento da escrita enquanto processo, a ocorrer em função dos gêneros discursivos trabalhados, que são enunciados utilizados diariamente em nosso processo comunicativo. Dessa forma, abordaremos inicialmente a escrita, para, em seguida, tratar sobre revisão e reescrita.

3.1 Mas afinal, o que é a escrita?

Segundo Cunha (2005), a escrita foi criada pelo ser humano a cerca de 5.000 anos antes de Cristo, a ter como objetivo principal registrar e difundir o conhecimento de determinadas sociedades. Na atualidade, estamos em contato com a escrita o tempo todo, pois faz parte da nossa vida diária, seja para ler, visualizar e produzir textos escritos, digitais, multimodais, entre outros. Ao pensarmos em uma definição para a escrita, percebemos que não é uma tarefa tão simples, uma vez que, para a desenvolvermos, são necessários vários elementos “[...] de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 31), o que fez com que, com o passar dos anos, os estudos sobre a escrita fossem desenvolvidos a partir de várias perspectivas teóricas.

De forma mais contundente, os estudos relacionados à escrita são datados a partir dos anos 1980, inicialmente no exterior, com pesquisadores como Hayes e Flower (1980, 1996), também no Brasil, com os estudos de Geraldi (1984, 1997). A partir de então, várias são os autores que estudam a produção de textos escritos (KOCH 1989, 1984, 1992; MARCUSCHI 1986; FIAD, 2006; RUIZ, 2010; MENEGASSI, 2010, 2016; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) e diversas são as definições encontradas para o que venha a ser a escrita.

Garcez (2010), por exemplo, conceitua escrita a partir de uma visão dialógica sobre o discurso, bem como a respeito da relação entre os sujeitos, a afirmar que escrita sugere interação, relações dialógicas e interativas. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como parte dos discursos que produzimos, durante um dos

possíveis usos que fazemos da linguagem, que são provocados pelo outro e vice-versa. As palavras proferidas pelo outro acabam ressignificadas e transformadas para serem utilizadas por nós, como um processo de assimilação, o que se reflete, muitas vezes, nos textos que são produzidos (GARCEZ, 2010).

A experiência de troca linguística é fundamental para a evolução do sujeito enquanto produtor de enunciados. Dessa forma, a escrita é entendida como uma das maneiras de utilização de uma língua, por um determinado povo, a também estabelecer o processo de comunicação humana (VYGOTSKY, 1991).

A partir do uso que fazemos da escrita, estabelecemos as nossas relações sociais, culturais, bem como as relações de poder (ALVES, 2011; ROJO; CORDEIRO, 2004). A relação entre a escrita e o sistema sociopolítico implica em duas ramificações distintas: ser um instrumento de dominação e opressão ou uma ferramenta de transformação social (TFOUNI, 2005).

O uso significativo da língua ocorre estritamente relacionado às interações pessoais e sociais situadas em um determinado tempo histórico. Essa relação se reflete também em como manuseamos a escrita e o processo de produção de textos, que acontece por meio do dialogismo da interação verbal (MARCUSCHI, 2008).

Ruiz (2010) ensina que a interação verbal estabelecida pelos textos produzidos necessita de uma motivação, geralmente relacionada ao outro, ou seja, ao sujeito leitor do texto a ser produzido, uma vez que não faz o menor sentido produzi-lo sem função alguma, apenas pelo simples fato de escrever.

Assim sendo, ao escrevermos um texto, muitas vezes partimos do suposto conhecimento e/ou interesse do nosso leitor, a estabelecer o direcionamento que daremos ao texto produzido, tanto na formalidade empregada ao gênero textual, quanto na escolha linguística e vocabular que iremos utilizar durante a escrita em si.

Vários são os contextos em que utilizamos a escrita, porém, é na escola que se torna mais categórica, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. Nestas, encontra-se o ponto de discussão, investigação e caracterização da escrita enquanto trabalho, conceito proposto por Geraldini (1984), Fiad (1991) e sistematizado por Menegassi (2016).

Geraldini (1984) e Fiad (2006) expõem o conceito de escrita como sinônimo de trabalho, ou seja, concebem a modalidade escrita da linguagem como um processo interacionista de efetivo trabalho do produtor de textos. Nessa perspectiva, a escrita passa a ser entendida no contexto social e sua utilização na escola considera a

relação discursiva usual dos envolvidos. Por sua vez, Geraldi (1984) apresenta uma possibilidade de utilização escolar da escrita, em especial pela mediação do professor, ao se colocar como colaborador do aluno em seu texto, conseqüentemente coescrito, não apenas como avaliador. Já Fiad (2006) propõe o trabalho com a escrita a partir do desenvolvimento da(s) reescrita(s) textual(is).

De acordo com Fiad (2006), para ensinar um aluno a escrever, deve-se ensiná-lo a reescrever os textos produzidos, pois, para se ter domínio da escrita é necessário aprender o processo da reescrita, só assim os alunos desenvolvem os seus conhecimentos linguísticos para que, de fato, tenham domínio sobre a língua em suas diversas situações de uso. Assim, “o domínio da escrita, de seus recursos, é imprescindível para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo” (FIAD, 2006, p. 16). Durante a escrita de um texto, é comum que o autor faça rasuras, busque substituir palavras, alterar significados, substituir vocábulos, já que o ato de escrever é encarado como um processo que acontece durante o momento de uso ativo e reflexivo da língua em situação social definida, vinculada a uma relação comunicativa.

Para Gomes (2006), a escrita apresenta características próprias, pois “para produzirmos um texto escrito temos que levar em consideração que essa produção tem que manter o seu poder de comunicação mesmo sem sabermos qual será o nosso interlocutor” (GOMES, 2006, p. 30). Dessa forma, segundo a autora, o desconhecimento sobre quem é o possível interlocutor do texto dificulta a escrita, pois não há parâmetros evidentes sobre a quem de fato se deve comunicar através do texto a ser escrito.

Além disso, para que o autor escreva um texto que tenha relação com o leitor, precisa conhecer o contexto social para que possa escrever algo que tenha sentido para quem o recebe. Nesse sentido, além do conhecimento sobre o interlocutor, é de suma importância que se conheça também o contexto interlocutivo, a ter em vista que se refere ao destinatário do texto que será escrito (GOMES, 2006).

Ainda, de acordo com a autora, “A escrita depende [...] de um conjunto de regulações linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas e envolve, em simultâneo, saberes de domínios experiências, operatórios e conceptuais” (GOMES, 2006, p. 32). Logo, percebemos que, para Gomes (2006), a escrita requer preparação, conhecimento sobre o assunto a ser escrito, informações contextuais, linguísticas, entre tantos outros elementos que são acionados pelo autor durante a produção textual.

Ao considerarmos a tese de que é importante conhecer o destinatário e o contexto da produção textual, voltamos à proposta de que a escrita está intimamente ligada ao discurso de quem a produz, bem como ao sistema dialógico da própria linguagem. Segundo Menegassi (2013, p. 106),

[...] um mesmo discurso, seja ele oral ou escrito, pode tomar sentidos diversos, em função dos interlocutores e da própria situação de produção e recepção dessas interações. Outra implicação corresponde ao fato de que se o discurso é, desde o princípio, endereçado ao outro, ele só se realiza com o suporte desse outro.

A partir dessa proposição, notamos que, ao se produzir um texto, necessitamos de conhecimentos sobre o leitor, para que o texto, de fato, cumpra o papel de estabelecer comunicação entre os interlocutores. Além disso, faz-se necessário conhecer sobre o assunto a ser escrito, entender a utilização social do texto produzido, bem como acionar, durante a escrita, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para que haja compreensão entre autor e leitor.

Diante do exposto, entendemos que a escrita é um processo complexo que necessita ser desenvolvido de forma consecutiva e contínua, a ser bem planejado para que seja elaborada de forma satisfatória, a apresentar como resultado a produção do texto escrito, mesmo entendendo que o texto não é o ponto fulcral da escrita, mas, sim, um objeto de evolução desse processo. Assim, ao produzirmos um texto, acionamos diversos conhecimentos, entre eles, destacam-se os linguísticos, sociais, textuais e discursivos.

Ao pensarmos sobre a escrita, surge o questionamento sobre suas concepções, a serem abordadas na subseção seguinte.

3.2 Concepções de escrita

Ao tentarmos responder o que é a escrita, consideramos as suas concepções existentes e o que representam para a proposta do trabalho com a produção de textos em sala de aula, a envolver, conseqüentemente, a escrita como um processo, do qual fazem parte também as etapas de revisão e reescrita.

Ao abordarmos as concepções de escrita, acabamos por relacioná-las ao ensino em sala de aula, bem como com o posicionamento do professor diante do trabalho com as produções textuais dos alunos. De acordo com Menegassi (2010) há

[...] na literatura brasileira sobre Linguística Aplicada, discussões relativas às concepções de escrita a partir de dois agrupamentos
a) escrita treinada e escrita espontânea;
b) escrita com foco na língua; como dom ou inspiração; como consequência; como trabalho (MENEGASSI, 2010, p. 11).

Segundo o autor, na escrita treinada, ocorre a imitação de “ideias e textos” (MENEGASSI, 2010, p. 11), em que os pensamentos e as conjecturas dos alunos não são levados em consideração, nem tão pouco postas no papel, pois não há espaço para “erros” dos alunos. O texto produzido ganha um caráter meramente reprodutivo, quase uma cópia das ideias apresentadas e sugeridas pelo professor. Nesse tipo de produção textual, escreve-se para a escola, para a avaliação do professor e cala-se o aluno quanto às suas inferências a respeito do assunto que for abordado. Essa proposta de escrita limita a produção textual dos alunos e se torna desvinculada do contexto social de uso da língua escrita, a torná-la um processo totalmente artificial.

Já a escrita espontânea, como o nome já diz, é considerada autêntica, livre para as suposições e inferências dos alunos, o que se reflete em textos únicos e distintos. Nela, os “erros” são permitidos e geram discussões e aprendizagens, pois ocorre um processo de atividade metalinguística⁹ e epilinguística¹⁰. Para que ocorra, o papel do professor é relevante, pois é o principal incentivador no processo a ser o mediador da produção textual dos alunos. Além disso, para o bom resultado da atividade escrita, é importante, muitas vezes, romper alguns paradigmas criados durante a vida escolar (GOMES, 2006) como, por exemplo, a propagação da ideia de que escrever é difícil.

Assim, é necessário que o aluno tenha motivos para realizar a escrita, que se perceba autor de seu texto, que escreva de forma contextualizada e para uma determinada função social, entre outras possibilidades para o desenvolvimento de uma escrita espontânea. De acordo com Koch e Elias (2009 p. 32), “[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve”.

Nessa perspectiva, o entendimento que temos da concepção de escrita resulta na prática que fazemos e em como a ensinamos, mesmo que não tenhamos

⁹ É a capacidade de falar da própria linguagem, de analisá-la como objeto de estudo.

¹⁰ Reflexões a respeito do texto lido/escrito. Consiste em atividades que proporcionem, entre outras coisas, a adequação textual em nível discursivo, textual e gramatical.

consciência plena da situação. Assim, as diferentes concepções de escrita, associadas aos contextos sócio-históricos-culturais da educação, resultaram em quatro concepções de escrita:

- escrita com foco na língua;
- escrita como dom/inspiração;
- escrita como consequência;
- escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010, p. 16).

Na primeira concepção, escrita com foco na língua, “[...] o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor [...]” (KOCH; ELIAS, 2009 p. 33); ou seja, considera como primazia o conhecimento linguístico internalizado pelo falante e as regras gramaticais ensinadas e apresentadas ao aluno durante os anos estudados. A partir desse domínio gramatical, o aluno produz um texto apenas conhecendo as regras gramaticais prescritas pela escola. Assim, é mais importante não cometer desvios linguísticos do que produzir um texto com sentido, propriamente. Nesse aspecto, o ensino de produção de texto parte do princípio de que escrever bem é “saber regras de cor, em vez de praticar lendo e escrevendo, escrevendo e lendo” (LUFT, 2005, p.19).

Já na concepção da escrita como dom ou inspiração, a escrita acontece com base no conhecimento internalizado que o autor do texto possui sobre determinado tema. Nessa concepção, o texto produzido ganha o papel de produto do pensamento ou mostra mental de quem escreve. Desse modo, a escrita “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções” (KOCH; ELIAS, 2009 p. 33). Por conseguinte, a escrita enquanto ação não ocorre de forma efetiva, pois os textos produzidos são aqueles direcionados, unicamente, para a correção do professor-avaliador, não para um processo de revisão realizado por parte de um professor-leitor (MENEGASSI, 2010). Tal situação é extremamente frustrante para a maioria dos autores, uma vez que o texto acaba por não apresentar marcas definidas do autor, nem relação com o destinatário, contexto, entre outras coisas.

A terceira concepção apresentada por Menegassi (2010) é a escrita como consequência, em que escrever é entendido como um castigo de algo ou alguma coisa realizada fora da sala de aula. É uma atividade diferenciada, que seria atrativa para o

aluno-autor e passa a ser vista como uma “punição”. Assim, perde-se o verdadeiro sentido da atividade diferenciada e do ato da escrita, logo, o que serviria para estimular o aprendizado não acontece. Novamente, percebemos que o texto tem por objetivo a avaliação do professor, com um agravante de ser duplamente avaliado, pelo texto em si e pelo que aprendeu na atividade realizada fora de sala de aula, a gerar um duplo bloqueio ao autor.

Na quarta concepção, Menegassi (2010) apresenta a ideia de escrita como trabalho, “considerada como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Assim, o texto é um lugar inicial de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de interação social (MENEGASSI, 2010). Nessa concepção, o texto parte de atividades prévias que auxiliam os alunos no processo de produção textual dando-lhes subsídios para uma escrita adequada ao seu devido contexto. A escrita passa a ser uma atividade organizada e planejada, realizada a partir das etapas de “planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita” (MENEGASSI, 2020, p. 19). Nesse caso, o autor do texto considera a circulação social, o gênero escolhido e o destinatário do texto, como partes do planejamento prévio. Além disso, a revisão se torna parte integrante, pois é nela que se observam as necessidades para melhorar e corrigir a produção textual escrita, a realizar um processo metalinguístico que surte efeito a curto, médio e longo prazo. É durante o processo de revisão que a reescrita surge, a transformar o texto, bem como as práticas de produção textual de quem o escreve.

Os quatro elementos do processo de escrita elencados por Menegassi (2010), ou seja, o planejamento, a execução/produção do texto escrito, a revisão e a reescrita, fazem parte do próprio processo da escrita. Por conseguinte, discutimos na sequência a escrita como processo, por acreditarmos que engloba os elementos primordiais para a prática da produção textual e por assumirmos que essa é a concepção que adotamos durante essa pesquisa.

3.3 A escrita como processo

Discutir sobre a escrita enquanto processo é considerar, antes de tudo, a função dialógica e discursiva da linguagem, conforme os conceitos e as discussões aqui delineados. Para isso, entendemos como a escrita se constitui como processo e

quais os pressupostos epistemológicos que a relacionam com o ensino e a formação de professores.

Direcionamos a primeira parte da subseção para partirmos do modelo cognitivo de escrita, de base teórica aportada na Psicolinguística, com o intuito de demonstrar como se constitui, para, então, atrelar os conceitos apresentados e discutidos às práticas de ensino e aprendizagem.

Hayes e Flower (1980, 1996) discutem a proposta de escrita mediante etapas, as quais acontecem a partir de um processo cognitivo, dividindo-a em três partes: o ambiente de trabalho, a memória a longo prazo do escritor e o processo de escrita em si. Segundo os autores, o ambiente de trabalho e a memória de longo prazo fazem parte do contexto em que o modelo opera. Para isso, ponderam que o ambiente é considerado tudo que rodeia o escritor e influencia no seu desempenho durante a escrita, como o público-alvo e as informações relevantes à motivação da produção de texto, que também é considerada como parte do ambiente levantado, uma vez que serve de base para a reescrita durante a produção textual.

O segundo elemento proposto pelos autores, a memória a longo prazo do escritor, refere-se ao conhecimento adquirido pelo autor durante as experiências vividas, sendo históricas, literárias, pessoais, profissionais, entre tantas outras, guardadas na memória pronta para serem acionadas durante a produção de um texto.

O terceiro elemento aventado relaciona-se ao processo da escrita, que consiste, principalmente, em três etapas: o planejamento, a textualização e a revisão. Nessa perspectiva, o processo de planejamento se inicia internamente pelo autor do texto por meio de uma “representação interna do conhecimento¹¹” (HAYES; FLOWER, 1996, p. 85), que pode ou não vir a ser expressa através da escrita. Essa representação não se dará apenas com a linguagem escrita, pois pode ser perceptual, visual ou um código acionado pelo autor, que sirva como parte da internalização do planejamento textual.

Nessa lógica, a planificação se caracteriza por uma tarefa mais abstrata do que de fato o texto a ser produzido pelo escritor. A função desse processo é, entre outras coisas, buscar informações do ambiente ou da memória a longo prazo do autor para estabelecer metas que orientem a produção de um texto, que pode partir de informações coletadas nos dois elementos ou ser reorganizado a partir de um novo

¹¹ representación interna del conocimiento.

processo de planejamento (FLOWERS; HAYES, 1980). Assim, o autor é capaz de organizar a ideia e formular novos conceitos para os conhecimentos armazenados em sua memória de longo prazo. O processo de planificação é visto, pelos autores, como um dos mais importantes processos da escrita, pois consiste em gerar, organizar e definir as etapas subsequentes da produção de texto.

O processo de textualização “É essencialmente o processo de converter as ideias em linguagem visível”¹² (FLOWER; HAYES, 1996, p. 87). Nesse processo, o autor ativa o conhecimento linguístico a partir da transformação do planejamento em “sentenças escritas aceitáveis”¹³ (HAYES; FLOWER, 1980, p. 15), ou seja, o processo de planejamento traduz o pensamento em palavras e dá a oportunidade de o escritor manejar todas as opções de uma língua escrita. Esse processo é caracterizado como a escrita do texto em si, é o momento pessoal do autor.

Em seguida, os autores discorrem sobre o processo de revisão. Segundo Hayes e Flower (1996, p. 88), “A revisão em si pode ser um processo consciente no qual os escritores leem o que tem escrito, ou como um trampolim [...] com função de avaliar sistematicamente e/ou revisar o texto”¹⁴ (HAYES; FLOWER, 1996, p. 88). Esse processo é realizado a buscar a qualidade do texto escrito e se constituir a partir de dois outros subprocessos que são a leitura e a revisão. O processo de revisão busca detectar e corrigir possíveis violações e imprecisões de significados, bem como avaliar os materiais produzidos com relação às metas definidas. É um processo desencadeado sempre que necessário e interrompe qualquer processo em andamento (HAYES; FLOWER, 1996), pois nele ocorre a leitura do texto produzido, avaliação, cortes, supressões, acréscimos, reflexões, qualquer atividade que vise a melhoria do texto escrito. Entretanto, embora apresente os elementos processuais da escrita, os autores afirmam que os objetivos de um escritor nem sempre são elaborados de forma lógica e consciente, o que leva à consideração de que tais elementos podem ocorrer de forma aleatória.

Segundo os autores, “escrever é um ato voluntário”¹⁵ (HAYES; FLOWER, 1996, p. 92) e “[...] no ato da escrita, as pessoas reconstroem ou criam seus próprios

¹² Es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible.

¹³ [...] acceptable written [...] sentences. Esta tradução foi realizada por Beloti (2016).

¹⁴ La revisión em si puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistematicamente y/o a revisar el texto.

¹⁵ [...] escribir es un acto voluntario.

objetivos à luz do que aprendem”¹⁶. A afirmação nos mostra que a escrita está diretamente relacionada com o escritor, que precisa de motivação para desenvolver a ação, pois a escrita é um constante processo de criação e recriação a partir de nossa visão de mundo.

Nessa perspectiva, a escrita passa a ser vista como um processo por se desenvolver a partir de etapas, que visam facilitar a produção textual. Assim, torna-se um ato em desenvolvimento, em gradação, que não se finaliza no texto em si, pelo contrário, o texto ganha uma conotação de atividade em evolução, de produção, de trabalho em execução.

Beloti (2016) comenta sobre a proposta de escrita como um processo, um desenvolvimento gradativo, uma evolução. Assim, a autora pondera:

- a) a escrita é um processo, por isso não podemos considerar apenas suas etapas e seu produto final de maneira estanque;
- b) o processo de escrita é composto por duas grandes partes: o planejamento e a execução, as quais podem substituir-se em outras etapas;
- c) as etapas que compõem a escrita vista como processo não são hierarquicamente lineares, pois podem acontecer simultânea e recursivamente conforme os processos de construção de ideias pelo escritor durante a produção de textos;
- d) todo processo de escrita é organizado pelos objetivos do escritor;
- e) quando relacionado a situações de ensino, o processo de escrita passa a ser visto com uma nova etapa e a envolve: a revisão;
- f) a revisão é um subprocesso simultâneo e recursivo do processo de escrita, possibilitando a relação entre as várias partes do texto que pode levar à reescrita;
- g) revisão e reescrita têm conceitos diferentes que dependem da alteração ou não da estrutura superficial do texto: nesta há alteração, naquela não (BELOTI, 2016, p. 42-43).

Dos pontos elencados por Beloti (2016), destacamos que, embora haja um processo para o desenvolvimento da escrita, as etapas não seguem uma hierarquia fixa, pois podem ocorrer concomitante e recursivamente a qualquer momento, ao passo que o escritor vai produzindo o seu texto.

Nesse bojo, o processo da escrita não é aleatório, pelo contrário, necessita ser planejado meticulosamente a partir de diversos elementos que são considerados para a produção textual.

Ao produzirem um texto escrito, os escritores geram novos objetivos, que levam a novas metas que, por si, acabam subordinando novos objetivos e assim por diante.

¹⁶ [...] em e lacto de la redacción, las personas vuelven a generar o recrean sus propios objetivos a la luz de lo que aprenden.

Dessa feita, ao se produzir um texto, novos elementos são aprendidos, isto é, os escritores, ao produzirem um texto, aprendem fatos novos, tanto no aspecto linguístico quanto extralinguístico. Geraldi (1997) também afirma que não há como se produzir um texto sem motivos, sem função, sem interlocutor e sem conteúdo. Assim para o autor,

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso 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).

Além disso, ao ser produzida em contexto escolar, a escrita precisa ser planejada e mediada pelo professor. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador no processo de produção textual, se encontra entre o autor e seu texto, a fazer com que se caracterize como aprendizagem a ocorrer no espaço escolar, numa situação de coprodução.

De acordo com Beloti (2016, p. 58), “no processo de ensino e aprendizagem da escrita, em sala de aula, o ideal é que o professor estabeleça todos os elementos das condições de produção”. Além disso, para que a produção de texto em sala de aula ocorra de forma satisfatória, o professor, na posição de mediador, auxilia os alunos durante o processo de construção do texto, por isto se torna coprodutor junto aos discentes.

O que ocorre comumente no espaço escolar é que o aluno escreve para um leitor, que também é seu avaliador, no caso, o professor. Nessa situação, o produtor acaba direcionando o texto para algo que acredita ser de interesse do seu leitor preferencial, além de nem sempre se identificar com a autoria do texto em si. Assim, para que as atividades de escrita ocorram de forma processual e efetiva em sala de aula, deveriam “[...] ser repensadas e adequadas às necessidades do aluno, passando por uma diversificação dos escritos, com temas de interesse [...], que passem pelas suas vivências” (GOMES, 2006, p. 29).

Na verdade, nem todos os professores têm conhecimentos da complexidade do processo cognitivo da produção de texto, a acarretar insucesso no seu ensino em contexto escolar. Tal fato faz com que, normalmente, não se trabalhe a escrita

enquanto processo, em sala de aula, a resultar em produções textuais como reflexo de uma mera transcrição de textos orais.

Logo, o professor, ao se colocar como mediador do conhecimento linguístico do aluno, para auxiliá-lo na construção de conhecimento pela produção textual, faz com que o discente consiga desenvolver textos que envolvem planejamento, execução e revisão textual de maneira mais adequada.

O processo de produção do texto escrito manifesta-se quando o escritor desenvolve o seu texto de forma fluida, a mantê-lo, fiel aos objetivos e metas pretendidos, construídas no planejamento. Para tanto, a ideia é que o escritor consiga elaborar o texto a partir de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, com vistas a cumprir os objetivos pré-estabelecidos, ao passo que busca desenvolver um processo comunicativo com seu leitor. Assim,

[...] no processo de produção (e o leitor sabe disso), o autor trabalha de forma a apresentar sua construção como objetiva, mas sua objetividade no que releva dos sistemas de referências é resultante de pré-construtos culturais produzidos na prática social e histórica (GERALDI, 1997, p. 110).

Os sentidos que o escritor produz ao seu texto, como constrói as relações linguísticas e discursivas escolhidas, estão atrelados às experiências de vida do próprio autor.

Assim, para que se consiga produzir um texto escrito, a revisão textual é etapa inerente, aspecto abordado na subseção subsequente.

3.4 Revisão textual

A revisão textual é uma etapa significativa do processo de escrita (SERAFINI, 1998), em que o escritor percebe os problemas e as inadequações no texto e busca encontrar as soluções cabíveis para a sua melhoria.

De acordo com Flower; Hayes (1996), a revisão é etapa consciente de quem escreve o texto, a servir como possibilidade de uma nova avaliação textual e reescrita. Esse processo pode ocorrer de forma não planejada, ao escritor se debruçar sobre o seu texto em produção, para reler e melhorar o produto. Ao realizar a atividade, o escritor, por meio de seus conhecimentos linguísticos, discursivos, textuais, consegue produzir uma atividade avaliativa de seu próprio texto, a refletir em uma melhoria textual mediante à reescrita, advinda da revisão. Porém, a revisão depende muito do

nível de conhecimento linguístico do escritor, pois não conseguiria, sozinho, perceber as peculiaridades existentes em seu texto. Nesse caso, muitas vezes, o escritor necessita da leitura de um outro indivíduo para apontar o que precisa ser melhorado no texto. Em contexto escolar, o outro seria o professor, ao considerarmos a produção textual ali desenvolvida.

Nessa perspectiva, o professor, como mediador do conhecimento transforma-se em colaborador na produção textual, ao apontar os problemas encontrados e facilitar a revisão textual do aluno, a indicar como o texto produzido seria aperfeiçoado. Além dessa possibilidade, a revisão textual realizada em sala de aula ocorre também pelos colegas de sala do próprio escritor, neste caso, por pessoas que convivam cotidianamente com o aluno, ou, ainda, pelo próprio aluno, na posição de escritor (MENEGASSI, 2013). Tais possibilidades de revisão são realizadas de acordo com o conhecimento linguístico de cada leitor, de maneira consciente sobre o trabalho que está por trás do processo e de tudo que o envolve.

Outros leitores do texto possibilitam uma nova visão do que foi escrito, a enriquecer o processo de escrita como um todo, inclusive ao trazer possibilidades de vários olhares para o texto produzido, o que permite ao escritor observar inconsistências textuais que, talvez, sozinho não conseguisse. Este processo de revisão permite com que o escritor adquira um novo olhar sobre o seu próprio texto, a melhorá-lo, assim, “pode ser repetido mais de uma vez” (SERAFINI, 1998, p. 81), pois várias versões de um mesmo texto proporcionam uma melhoria da produção textual final.

O processo de revisão permite com que o escritor consiga comparar o texto escrito com o objetivo pretendido, assim como identificar eventuais problemas em seu texto e buscar adequar ou trocar elementos textuais, coesivos e discursivos.

De acordo com Serafini (1998), a revisão textual ocorre de duas formas: pela revisão do conteúdo, que requer uma visão mais ampla do texto produzido; pela revisão da forma, considerada mais simples por ser realizada de uma maneira mecânica, pois ocorre com aplicação de “regras locais em pequenos trechos do texto” (SERAFINI, 1998, p. 82). A autora, ainda, acrescenta dois aspectos relevantes para auxiliar nessa etapa, que são a correção e a avaliação. Quanto às abordagens de correção, a autora apresenta três possibilidades: a indicativa, a resolutive e a classificatória.

A correção indicativa “[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros” (SERAFINI, 1998, p. 113). Nessa correção, o professor se limita a indicar qual é o erro que precisa ser corrigido, geralmente é bastante pontual e não orienta o aluno para uma possível reescrita.

A segunda correção, a resolutiva, o professor corrige os erros encontrados no texto, a substituir palavras, frases ou períodos inteiros. Neste caso, os problemas encontrados são solucionados pelo professor, a refletir o seu posicionamento sobre o tema abordado pelo aluno. Essa correção também não fornece meios para a reescrita do texto do aluno, uma vez que o texto passa a ser corrigido pelo próprio professor.

O terceiro tipo de correção é classificatória, que “consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1998, p. 114). Nessa correção, o professor propõe modificações e proporciona a possibilidade de o aluno manter suas reais intenções no texto, além de colaborar para uma reflexão do aluno durante o processo, a proporcionar o processo de reescrita.

Quanto à avaliação textual, Serafini (1998) afirma que se segue à correção. Nesta, são feitas observações dos erros dos alunos; naquela, o professor observa o desempenho e o “progresso das capacidades dos alunos” (SERAFINI, 1998, p. 130).

A revisão, por si, não segue, necessariamente, uma linearidade no conjunto do processo de produção textual, a ocorrer em todo o desenvolvimento da escrita de um texto, conforme as necessidades do produtor. Embora a revisão seja uma etapa que resulta muitas vezes no processo de reescrita, não é garantia que o texto será reescrito, pois o autor nem sempre tem o interesse em desenvolver a etapa subsequente, por exemplo. Dessa forma, a revisão não implica obrigatoriamente na reescrita, contudo, a reescrita parte sempre de uma revisão. Assim, entendemos que o âmago da escrita está no processo de escrever, o que ocorre mediante a tríade escrita, revisão e reescrita, a ter terceira etapa apresentada na subseção a seguir.

3.5 Reescrita

O termo “reescrita” pode ser conhecido e interpretado como sinônimo de retextualização (MENEGASSI, 2010), refacção, reformulação, entre outros sentidos (FIAD, 2006) em muitos textos científicos. De acordo com Gonçalves e Bazarim

(2013), reescrita é entendida como o processo em que ocorrem atividades de “mudança/reestruturação/adequação de um texto, provocadas por um sujeito que não seja o produtor do texto” (GONÇALVES; BAZARIN, 2013, p.10). Entretanto, para esta Tese, tomamos a concepção de escrita como a atividade de retomada do texto, pelo seu escritor, com o propósito de melhorar a produção escrita, independente do sujeito que a provoque.

No ato da reescrita, são realizadas operações linguístico-textuais (MENEGASSI, 2016) com vistas à modificação do texto inicial, nos mais variados aspectos possíveis: inserções, acréscimos, supressões, deslocamentos, adequações textuais, entre outros elementos, a proporcionar uma alteração textual mediante o próprio desenvolvimento pessoal do escritor.

Nesse aspecto, a reescrita fornece a possibilidade de se desenvolver o processo de aprendizagem em nível linguístico, textual, mas, também, faz com que o autor do texto faça uma autorreflexão a respeito daquilo que está escrevendo (GARCEZ, 2010), a desenvolver o nível discursivo. Essa afirmação nos mostra como a atividade se torna importante na produção do texto. Apesar de revisão e reescrita ocorrerem juntas, o processo de revisão não depende de a reescrita acontecer. Por sua vez, a reescrita é condicionada à revisão, quando são elencadas as alterações que o texto precisa ter, seja por um leitor externo ou pelo próprio autor.

Ao pensarmos no processo de reescrita, consideramos, ainda, que nem todos os escritores conseguem realizá-la por falta de maturidade, de motivação, entre outros motivos possíveis. Menegassi (1998) afirma que várias são as estratégias dos alunos mediante os apontamentos do professor:

- a) aceitar a sugestão e reformular o pedido;
- b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido;
- c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida;
- d) apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não;
- e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não acatá-las por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu contexto (MENEGASSI, 1998, p. 66).

A partir dessas estratégias, o aluno considera as observações feitas pelo professor de forma simples, a ampliar as sugestões com acréscimos de ideias ao texto, como também desconsiderar as indicações feitas pelo professor e não reescrever o texto conforme sugerido, em manifestação de livre arbítrio. Assim,

mesmo que o professor se coloque como mediador no processo de reescrita, a assumir-se como colaborador do texto do aluno, ao indicar e apontar o que precisa ser reescrito, a auxiliá-lo, a reescrita simplesmente pode não acontecer, o que seria tomado como uma frustração por parte do professor.

Para Beloti (2016), o professor, ao corrigir o texto de um aluno, intervém e faz apontamentos que o amparam nos processos de revisão e reescrita, a estabelecer relação com as metas e os objetivos pretendidos durante o planejamento do texto, com vistas às alterações necessárias para adequá-lo à solicitação de produção. Esse procedimento faz com que o aluno participe ativamente do processo de revisão e reescrita e se perceba como autor de seu texto, a ser aprimorado para atingir o objetivo final.

Apesar da importância da mediação pedagógica no processo de revisão, consequentemente de reescrita dos textos, consideramos, também, as adversidades por que passam os docentes diariamente na escola, com carga horária elevada, turmas numerosas e muitas vezes despreparo sobre o tema, na formação inicial e na formação permanente, para desenvolver o trabalho com a revisão e a reescrita em sala de aula (RUIZ, 2010). Com essa afirmação, Ruiz (2010) chama a nossa atenção para duas questões pertinentes. A primeira é sobre a quantidade de trabalho desenvolvido pelo professor nas escolas, o que dificulta a eficácia da revisão de textos dos alunos, a gerar, muitas vezes, um processo de avaliação somente, não de revisão, muito menos de reescrita. Outra questão é a formação inicial e continuada, no que se refere às práticas e ensino de revisão dos textos dos alunos por abordagem eficaz. Isto implica em observar a necessidade de realizar o processo de revisão a ponto de ser uma intervenção que resulte em uma reelaboração textual, ou seja, em uma reescrita. Para tanto, é necessário ter conhecimento do seu processo, caso contrário, a tarefa não é executada de forma coerente.

Ruiz (2010), a partir dos estudos de Serafini (1998), discute as abordagens de correção indicativa, resolutiva e classificatória, a demonstrar como funcionam durante a revisão textual do professor. Além dessas, a autora também apresenta uma possibilidade de correção não discutida por Serafini (1998), a textual-interativa. Segundo Ruiz (2010), essa correção se caracteriza por comentários mais longos realizados pelo professor ao final do texto do aluno, em que se manifeste por bilhete, isto é, uma forma de maior interação entre o professor e o aluno, a resultar no incentivo à reescrita do texto em produção. Normalmente, o modo como o aluno reescreve o

texto ocorre por indicação do professor, por meio da correção textual-interativa (RUIZ, 2010).

Nesse processo de reescrita, o aluno-escritor realiza operações linguístico-textuais, apresentadas por Fabre (1986) e sistematizadas por Menegassi (1998):

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento (MENEGASSI, 1998, p. 51-52).

Diante da observação dessas operações, entendemos quais são as mais utilizadas por um determinado aluno, bem como é possível identificar e saber como mediar o conhecimento que se pretende conseguir com o processo de reescrita textual, no papel de professor mediador.

Assim, o professor participa do texto do aluno no momento que realiza a correção e intervenção por abordagem de revisão textual, a atribuir um novo olhar ao texto escrito. A partir desses apontamentos, o aluno reescreveria o texto, a adequá-lo aos apontamentos do professor.

Segundo Fiad (2006, p. 37), “a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos”. Assim, para que o trabalho com a reescrita se torne de fato um aprendizado para os alunos, é necessário que o professor assuma o papel de mediador do ensino e trabalhe com os alunos no processo de reescrita, de maneira mediadora.

Para Fiad (2006), os princípios básicos fundamentais para as alternativas metodológicas do processo de reescrita são assim sistematizados:

- a) o professor é o principal incentivador do processo. Portanto, exerce papel de mediador durante a reescrita de texto pelos alunos;
- b) a prática da reescrita não é descontextualizada, para não ser entendida como uma mera correção de textos, a levar os alunos a trabalharem processos metalinguísticos e epilinguísticos;
- c) o trabalho de reescrita seria realizado em sala de aula, com o professor estimulando a produção do aluno, pois revisar o texto do aluno e devolver,

- pedindo que faça o processo de reescrita fora de sala de aula, é difícil de acontecer;
- d) o professor prepararia a atividade a partir da seleção dos textos a serem reescritos, a ser algo bem planejado quanto ao seu desenvolvimento;
- e) o professor estabelece, previamente, o que será trabalhado em cada processo de reescrita, deixando evidente para o aluno o que é efetivado em cada momento;
- f) a escrita coletiva é uma importante tática para se escrever um texto em grupo, pois parte da aula seria destinada ao processo. Apenas quando o aluno já estiver mais familiarizado com a reescrita coletiva é que se deve passar para a escrita em duplas, em grupo de quatro ou cinco;
- g) a reescrita não precisa ser feita apenas com textos completos, uma vez que pode se utilizar de fragmentos de textos pré-selecionados pelo professor.

O que importa, na verdade, é que a reescrita vire um hábito para alunos e professor, durante seu processo de mediação pedagógica.

Para sistematizar as discussões apresentadas no capítulo, apresentamos o Quadro 3 com a síntese das características de escrita, revisão e reescrita que foram aqui elencadas.

QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA ABORDADAS

Processo de produção textual	Síntese das características
<ul style="list-style-type: none"> Escrita 	Vista como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD, 2006)
	Com foco na língua
	Como dom/inspiração
	Como consequência
	Como trabalho (MENEGASSI, 2010)
	Como processo (FLOWERS; HAYES, 1980, 1996; BELOTI, 2016)
<ul style="list-style-type: none"> Revisão 	Parte importante da reescrita
	Pode ser consciente de quem escreve
	Pode ser não planejada
	Pode ter um (ou vários) colaborador(es) externo(s)
<ul style="list-style-type: none"> Reescrita 	Atividade de retomada do texto pelo escritor
	Fornece possibilidade de aprendizagem linguístico-textual
	Professor como mediador e coprodutor do(s) texto(s) do(s) aluno(s)

A partir do Quadro 3, ressaltamos os pontos relevantes para esta pesquisa a respeito da escrita, revisão e reescrita. Consideramos a escrita como processo por acreditarmos na gradação, na evolução, no desenvolvimento do ato em si, que não se encerra com o texto escrito, apenas. O processo nos remete à revisão, entendida aqui como parte importante da reescrita, realizada tanto pelo autor do texto, como por leitores externo ao texto, ambos com o propósito de indicar os problemas a serem melhorados em um processo de reescrita, compreendida como a ação do escritor em voltar a seu texto inicial, após a revisão, e reformulá-lo, com vistas a melhorar a produção textual. Assim, após apresentarmos as discussões aqui abordadas, expomos a parte metodológica da pesquisa no capítulo seguinte, para uma melhor compreensão da temática desta.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é uma parte relevante de um trabalho científico, ao se definir o tipo de pesquisa realizada, bem como os seus pressupostos epistemológicos e os métodos empregados para o alcance dos objetivos definidos.

Ao se considerar que nossa pesquisa foi desenvolvida em contexto educacional, a fazer parte da pesquisa social e partir de um problema de pesquisa já definido na Introdução: será que a mediação pedagógica desenvolvida no âmbito do PRP, com alunos do Curso de Letras, auxilia no processo de ensino da escrita, da revisão e da reescrita?, optamos por utilizar a pesquisa-ação como base metodológica. Dessa forma, apresentamos a abordagem de pesquisa utilizada, os seus pressupostos metodológicos, as principais formas e características, o local da pesquisa, os sujeitos pesquisados e os procedimentos para discussão desta Tese.

4.1 Pesquisa-ação: dos pressupostos metodológicos às principais características

Não está definido, ainda, a origem da criação da pesquisa-ação, a ter muitas teorias tratadas sobre esta questão (TRIPP, 2005). Essa não é a única questão que não causa unanimidade quanto à sua metodologia, pois a sua própria denominação é questionável. De acordo com Thiollent (2011), os termos são tomados como palavras sinonímicas com frequência. Porém, segundo Demo (1995), não há motivos para se fazer uma distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante, a ter em vista que ambas possuem, da mesma forma, o compromisso com a prática, a envolver questões relacionadas a mudanças sociais e culturais por meio da educação.

Brandão (2006) elucida a questão da nomenclatura a explicar que a tradição latino-americana multiplicou os nomes dessa abordagem de pesquisa, que parte de uma ação para modificar a realidade pesquisada, a explicar: “[...] levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante [...]” (BRANDÃO, 2006, p. 32, grifos do autor), que possuíam, no passado, e ainda possuem, divergências e convergências tidas como o mesmo tipo de pesquisa ou vista como metodologias distintas.

Entretanto, Thiollent (2011) esclarece que, embora os termos sejam tomados como sinônimos, há uma diferença entre eles, pois

a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em uma proposta de pesquisa participante (THIOLLENT, 2011, p.13;14).

Assim, optamos por considerar a terminologia “pesquisa-ação”, ao invés de pesquisa-participante, por considerarmos que já abarca em si a ideia de participação, além de se constituir por uma abordagem de interferência com vistas à melhoria do ambiente pesquisado, ou seja, há uma ação de fato em produção. Além do mais, nem toda pesquisa participante resulta em uma ação concreta e definida.

Nessa compreensão, a pesquisa-ação possui como objetivo proporcionar aos pesquisadores e aos grupos envolvidos, os participantes da pesquisa, a possibilidade de responderem de forma mais eficaz aos problemas e situações enfrentadas diariamente pelas ações transformadoras (THIOLLENT, 2011). Diferente da maioria das metodologias utilizadas, ela não se resume à indução ou dedução especificamente, mas, sim, se estabelece a partir de uma troca dialética entre as duas possibilidades. Dessa maneira, é pesquisa desenvolvida quando os pesquisadores buscam dar voz e ação aos envolvidos no e sobre o objeto pesquisado, a refletir e agir sobre o problema que os cerca.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação parte dos aspectos seguintes: a) em princípio há uma relação espontânea e autêntica de interação entre pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação pesquisada; b) da relação surgem a ordem de importância dos problemas observados, que serão pesquisados, e as possíveis soluções a serem estabelecidas. A pesquisa-ação se caracteriza pelo tipo de contexto em que é aplicada, bem como pelos objetivos do pesquisador e das pessoas envolvidas na condição investigada.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação parte de um planejamento, com o objetivo de melhorar a situação a ser investigada, seguido de uma descrição dos efeitos da ação planejada, posteriormente uma avaliação desse planejamento a partir dos resultados da ação. Logo, percebemos que a ação e a investigação andam lado a lado e, durante todo o processo da pesquisa, as etapas coocorrem. Assim, afirmamos que a pesquisa-ação possui um caráter extremamente flexível, em virtude da própria forma como essa pesquisa acontece.

Por se tratar de uma abordagem de pesquisa utilizada em contextos socio-educacionais, possui um viés político-científico que a torna de valor. Os participantes da pesquisa interagem com vistas às transformações sociais e formadoras ao fim do trabalho. Com isso, junta, simultaneamente, a pesquisa, a participação e a ação, características próprias de sua proposta metodológica.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação possui onze características: inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, prática e disseminada. Para uma melhor visualização e compreensão das ideias postuladas por Tripp (2005), apresentaremos o Quadro 4, com as onze características.

QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO SEGUNDO TRIPP (2005)

Características	Ideias principais
Inovadora	Sua inovação surge a partir da observação de problemas contextuais e/ou situacionais dos pesquisadores.
Contínua	Se desenvolve nas práticas diárias de alguém, logo agrega um viés de continuidade.
Proativa estrategicamente	Gera uma ação que visa mudar ou melhorar o contexto pesquisado, isto lhe atribui o caráter de proatividade. Essa mudança “estratégica” parte da apreensão desenvolvida pela análise dos dados da pesquisa ou do ambiente pesquisado.
Participativa	Inclui todos os envolvidos na pesquisa, desde o pesquisador até os demais implicados.
Intervencionista	Busca melhorar o ambiente pesquisado a partir de ação desenvolvida com a reflexão dos problemas observados.
Problematizadora	Desenvolve-se a partir de um problema observado (ou vivenciado) e sempre se questiona como intervir na rotina com o propósito de melhorar ou resolver a questão investigada.
Deliberada	A intervenção da prática de alguém deve ocorrer de forma cautelosa, a ponto de se conseguir decidir a melhor forma de influenciar a situação.
Documentada	Tende-se a registrar todo o processo, desde o início da pesquisa, pois tudo pode servir como <i>corpus</i> de análise.
Compreendida	Deve-se compreender o problema observado, além de entender por qual motivo ocorre, para que, assim, consiga-se propor uma melhor intervenção.
Prática	Ocorre em contextos, processos e práticas cotidianas.
Disseminada	O conhecimento desenvolvido durante a pesquisa-ação tende a ser compartilhado por pessoas com o mesmo interesse.

FONTE: A autora (2021).

As características são organizadas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa-ação, a entender que esse procedimento metodológico está numa relação de troca entre a pesquisa de cunho científico e a prática de caráter popular, a fazer com que seja muito empregada no contexto educacional (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011). Em especial nas pesquisas a envolver a pedagogia Histórico-Crítica, que, por sua vez, parte da problematização da prática social, com o intuito de planejar uma

nova maneira de se desenvolver as atividades educacionais, de modo que leve a uma melhoria no contexto socioeducacional dos envolvidos (GASPARIN, 2015).

Dessa forma, ao considerarmos os aspectos da pesquisa-ação, com suporte em Thiollent (2011), ressaltamos que se priorizou a relação espontânea entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na pesquisa: a pesquisadora em questão; os vinte bolsistas do PRP que aceitaram participar da pesquisa; os demais oito bolsistas residentes; os dois residentes voluntários; além das três preceptoras das escolas-campo, as professoras da rede pública de ensino.

A partir da relação definida e do nosso convívio com os residentes, elencamos os problemas observados com base na ordem de importância: i) discutir a mediação no ensino de escrita, revisão e reescrita de textos com os residentes do PRP; ii) aferir o conhecimento teórico a respeito do processo de escrita, revisão e reescrita de textos, por parte dos residentes; iii) compreender como o conhecimento mediado adquirido no PRP se refletiu nas ações práticas do licenciandos, nas salas de aula das escolas-campo.

Para tanto, utilizamos, como modalidade de pesquisa, a pesquisa de campo, cujo “[...] objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita em condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2018, p.123), sendo de cunho interventivo-qualitativo (OLIVEIRA, 2013), para amalgamar a teoria estudada sobre o tema: a formação inicial docente no processo de escrita e reescrita, juntamente com a prática desenvolvida, a permitir com que a intervenção realizada resultasse em uma forma eficiente de pesquisa, em que todos os envolvidos aprendessem ao passo que era conduzida. Ressaltamos que a observação do contexto dos participantes da pesquisa ocorreu em constância durante todo o seu desenvolvimento.

Emergimos no espaço pesquisado como participantes, não apenas como observadores. Além disso, interpretamos a realidade ao nosso redor, tomada para o estudo, a configurar uma pesquisa de abordagem interpretativa e qualitativa, que “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 269). Por essa razão, nesta pesquisa, não tratamos apenas de coletar registros de dados, como também conhecer o contexto do ambiente da pesquisa, das informações e dos participantes, por exemplo, o que interfere diretamente em como a pesquisa é conduzida e os registros analisados, atributo também da pesquisa-ação.

A perspectiva teórico-metodológica eleita fez com que compreendêssemos o problema de pesquisa para intervir com vistas a modificar a situação percebida. Assim, ao passo que realizávamos os diagnósticos necessários para o seu desenvolvimento, analisávamos na mesma medida a situação-problema e buscávamos, junto com os participantes, modificar as práticas investigadas (SEVERINO, 2018), com o intuito de transformar a realidade em que nos deparávamos.

Quanto aos passos metodológicos previstos para a realização da pesquisa-ação, partimos de um planejamento inicial, com o objetivo de melhorar a situação a ser investigada. Em seguida, uma descrição dos efeitos da ação planejada. Posteriormente, uma avaliação do planejamento a partir dos resultados da ação. Esse processo permitiu organizarmos um quadro comparativo com vistas a esclarecimento dos passos metodológicos da pesquisa-ação em relação àqueles desenvolvidos nesta Tese.

QUADRO 5 - PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO: DA TEORIA A EXECUÇÃO

Pressupostos teóricos	Execução na pesquisa
Relação espontânea e autêntica de interação	Atuávamos como docentes da turma há um ano, logo possuíamos um bom relacionamento entre professor-aluno, antes mesmo do desenvolvimento do projeto.
Ordem dos problemas observados e as possíveis soluções	Identificamos pouco conhecimento teórico-prático dos residentes do PRP sobre escrita, revisão e reescrita, a que buscamos sanar a ausência por meio da mediação pedagógica sobre esse assunto.
Inovação	Partimos da observação dos problemas cotidianos e definimos as questões investigadas.
Contínua	Desevolvemos a pesquisa durante as nossas próprias práticas no PRP.
Pró-ativa estrategicamente	Desenvolvemos atividades como leituras e discussões de textos; desenvolvimentos de sequências didáticas e de projetos de intervenção com objetivos práticos, a fim de mudar a realidade vivenciada em relação à mediação do processo de escrita, revisão e reescrita dos residentes do PRP.
Participativa	Incluímos os pesquisadores e os demais participantes no desenvolvimento pesquisa.
Intervencionista	Buscamos melhorar o ambiente e a realidade local por meio da formação dos residentes do PRP, a partir da reflexão dos problemas percebidos e das ações desenvolvidas para saná-los.
Problematizadora	Melhoramos o hábito da problematização da realidade por nós vivenciada, a intervir no ambiente pesquisado.
Deliberada	A partir da sugestão da pesquisadora e da discussão com os participantes, as atividades do projeto foram executadas com o intuito de melhorar o problema investigado.
Documentada	As atividades do projeto foram filmadas ou gravadas (a depender da ação) e posteriormente transcritas para análises, desde o início das atividades até a conclusão do projeto.
Comprometida	Reconhecemos o problema investigado e entendemos o porquê de ele ocorrer, para o que propusemos as intervenções devidas.

Prática	Utilizamos de estudos, discussões e oficinas para desenvolvermos as atividades a serem executadas no PRP cotidianamente.
Disseminada	O conhecimento desenvolvido durante a pesquisa-ação é compartilhado nesta Tese e outros recortes foram divulgados em Seminários de Pesquisa e Congressos Científicos.

FONTE: A autora (2021).

As etapas desenvolvidas nesta pesquisa são melhores descritas em subseções posteriores, onde situamos o leitor quanto à delimitação do ambiente da pesquisa, o perfil dos participantes e os procedimentos empregados entre demais questões metodológicas.

4.2 Delimitação do ambiente da pesquisa

Consideramos que o *locus* de nossa pesquisa se centra em ambientes determinados: a) a IES, no estado de Rondônia, em que trabalhamos como docente; b) as duas escolas estaduais de Ensino Fundamental Anos Iniciais e uma de Ensino Médio integral, detalhados na sequência.

4.2.1 A Universidade

A Universidade Federal da qual fazemos parte foi criada pela Lei nº 7011, de 8 de junho de 1982, a ter como diferencial ser a única universidade pública e gratuita do estado de Rondônia. É uma universidade multicampi que se encontra localizada em oito municípios, a perfazer todo o estado.

Cada câmpus possui características peculiares que vão desde os cursos desenvolvidos até as peculiaridades regionais de cada município. Por exemplo, a maioria dos cursos se encontra no câmpus localizado na capital do estado, denominado Câmpus 1, a ter maior estrutura física, a agregar um total de 36 cursos de graduação presencial, 3 cursos de graduação à distância, 10 mestrados acadêmicos, 6 mestrados profissionais e 5 doutorados, sendo um deles pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em nível de doutorado nacional, com os dados expostos no Quadro 6.:

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DO CÂMPUS 1

Núcleos	Departamentos	Cursos de Graduação
Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas – NUCSA	Depto. Acadêmico de Administração	Administração Administração Pública (à distância – ativo, sem ingresso de alunos)
	Depto. Acadêmico de Ciências da Informação	Biblioteconomia Jornalismo
	Depto. Acadêmico de Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
	Depto. Acadêmico de Ciências Econômicas	Ciências Econômicas
	Depto. Acadêmico de Ciências Jurídicas	Direito Segurança Pública (Convênio com o Governo do Estado – ativo, sem ingresso de alunos)
Núcleo de Ciências Humanas (NCH)	Depto. Acadêmico de Arqueologia	Arqueologia
	Depto. Acadêmico de Teatro	Teatro
	Depto. Acadêmico de Artes Visuais	Artes Visuais
	Depto. Acadêmico de Música	Música
	Depto. Acadêmico de História	História (Licenciatura) História (Bacharelado)
	Depto. Acadêmico de Línguas Estrangeiras	Letras – Inglês Letras – Espanhol
	Depto. Acadêmico de Línguas Vernáculas	Letras – Português Letras EAD (à distância)
	Depto. Departamento Acadêmico de LIBRAS	Letras – LIBRAS
	Depto. Acadêmico de Ciências da Educação	Pedagogia Pedagogia (à distância – ativo, sem ingresso de alunos)
	Depto. Acadêmico de Filosofia	Filosofia
	Depto. Acadêmico de Ciências Sociais	Ciências Sociais (Bacharelado)
Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET)	Depto. Acadêmico de Física	Física
	Depto. Acadêmico de Geografia	Geografia (Licenciatura) Geografia (Bacharelado)
	Depto. Acadêmico de Biologia	Biologia (Licenciatura) Biologia (Bacharelado)
	Depto. Acadêmico de Matemática	Matemática
	Depto. Acadêmico de Química	Química
Núcleo de Tecnologia (NT)	Depto. Acadêmico de Ciências da Computação	Ciências da Computação Computação
	Depto. Acadêmico de Engenharia Civil	Engenharia Civil
	Depto. Acadêmico de Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica
Núcleo de Saúde	Depto. Acadêmico de Educação Física	Educação Física
	Depto. Acadêmico de Enfermagem	Enfermagem
	Depto. Acadêmico de Psicologia	Psicologia (Bacharelado)
	Depto. Acadêmico de Medicina	Medicina

Pós-Graduação Stricto Sensu		
Departamento	Mestrado	Doutorado
Depto. Acadêmico de Administração	Mestrado em Administração (Acadêmico)	Não existe doutorado no momento
	Mestrado em Administração Pública (Profissional, em Rede)	Não existe doutorado no momento
Depto. Acadêmico de Ciências da Educação	Mestrado em Educação Escolar (Profissional)	Doutorado em Educação escolar (Profissional)
	Mestrado Acadêmico em Educação	Não existe doutorado no momento
Depto. Acadêmico de Línguas Vernáculas	Mestrado Acadêmico em Estudos Literários	Não existe doutorado no momento
	Mestrado em Letras	Não existe doutorado no momento
Vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas	Mestrado em História e Estudos Culturais (em processo de desativação)	Não existe doutorado no momento
Depto. Acadêmico de Geografia	Mestrado em Geografia	Doutorado em Geografia
Depto. Acadêmico de Biologia	Mestrado Acadêmico em Conservação e Uso de Recursos Naturais	Não existe doutorado no momento
	Mestrado em Biologia Experimental	Doutorado em Biologia Experimental
Vinculado ao Núcleo de Ciências Exatas e da Terra	Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

FONTE: A autora (2021).

Os Cursos do Campus 1 são divididos em 36 departamentos distribuídos em 5 núcleos. Cada departamento possui um chefe e sub-chefe que exercem as funções de chefiar o departamento e coordenar o(s) curso(s) a ele(s) vinculado(s). Os departamentos, por sua vez, encontram-se subordinados ao seus núcleos, que possuem seus respectivos coordenadores e vice-coordenadores.

Já, os *campi* do interior estão divididos em setes cidades, denominadas de Câmpus 2, 3, 4, 5, 6 e 7, a congregarem 30 departamentos com 30 cursos de graduação, 5 cursos de especializações, 3 programas de mestrado acadêmico e 3 pólos de mestrado à distância respectivamente, conforme observamos no Quadro 7.

QUADRO 7 - CÂMPUS 2, 3, 4, 5, 6, 7 E 8

Câmpus	Departamentos	Cursos
Câmpus 2	Depto. Acadêmico de Direito	Direito
	Depto. Acadêmico de Administração	Administração
		Especialização em Gestão Organizacional: políticas e gestão na escola
		Especialização em Gestão Pública
	Depto. Acadêmico de Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
Depto. Acadêmico de Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	

Câmpus 3	Depto. Acadêmico de Jornalismo	Jornalismo (em extinção)
	Depto. Acadêmico de Ciências Contábeis	Ciências Contábeis
	Depto. Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários	Letras – Português
	Depto. Acadêmico de Administração	Administração
	Depto. Acadêmico de Ciências da Educação	Pedagogia
Câmpus 4	Depto. Acadêmico de Engenharia Ambiental	Engenharia Ambiental
		Mestrado em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos – PROFAGUA
	Depto. Acadêmico de Física	Física (Licenciatura)
		Física (Bacharelado)
	Depto. Acadêmico de Matemática e Estatística	Mestrado em Ensino de Física (Polo)
		Matemática
		Estatística
		Especialização em Educação Matemática
	Depto. Acadêmico de Educação Básica Intercultural	Mestrado em Educação Matemática
		Educação Básica Intercultural
Depto. Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais	Especialização em Educação Escolar Indígena	
	Pedagogia	
Câmpus 5	Depto. Acadêmico de Agronomia	Agronomia
	Depto. Acadêmico de Engenharia Florestal	Engenharia Florestal
	Depto. Acadêmico de História	História
	Depto. Acadêmico de Ciências da Educação	Pedagogia
		Especialização em Gênero e Diversidade na Escola
	Depto. Acadêmico de Educação do Campo	Educação do Campo
	Depto. Acadêmico de Medicina Veterinária	Medicina Veterinária (ativo, sem ingresso de novos alunos)
Mestrado em Ciências Ambientais		
Câmpus 6	Depto. Acadêmico de Engenharia de Alimentos	Engenharia de Alimentos
	Depto. Acadêmico de Ciências da Administração	Pedagogia
Câmpus 7	Depto. Acadêmico de Ciências da Administração	Administração
	Depto. Acadêmico de Ciências Sociais e Ambientais	Gestão Ambiental
	Depto. Acadêmico de Ciências da Linguagem	Letras – Português
	Depto. Acadêmico de Ciências da Educação	Pedagogia
Câmpus 8	Depto. Acadêmico de Engenharia de Pesca	Engenharia de Pesca
	Depto. Acadêmico de Zootecnia	Zootecnia

FONTE: A autora (2021).

Assim, IES se constitui pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e busca uma formação de qualidade para desenvolver as peculiaridades da região amazônica em que está inserida.

O Câmpus 7, um dos locais da pesquisa, foi criado em 1982, por meio do Estatuto e Regimento da Universidade, a ser um dos mais antigos da instituição. É um câmpus pequeno, bem estruturado, a possuir laboratórios, biblioteca, auditórios, sala para os professores e os grupos de pesquisa, além das salas de aula e da estrutura administrativa. Localiza-se na fronteira entre Brasil e Bolívia, a compor, em sua constituição, a mistura dos povos que auxiliaram na constituição do município, os povos indígenas locais, com a pluralidade linguística e cultural existente na região, além da riqueza socioambiental que cerca o município, que possui em torno de 93% de áreas de matas preservadas, a ser o segundo maior em extensão territorial e o oitavo em população do estado.

Atualmente, aduna os Departamentos Acadêmicos de Ciências da Administração (DACA), Ciências da Educação (DACE), Ciências da Linguagem (DACL) e Ciências Sociais e Ambientais (DACSA), a contar com quatro cursos de graduação: Administração, Pedagogia, Letras/Português e Gestão Ambiental, conforme delimitado no Quadro 7. Como a nossa pesquisa ocorreu junto ao curso de Letras/Português, cremos ser adequado apresentá-lo na subseção seguinte.

4.2.2 O curso de Letras/Português

De acordo com as informações da IES, disponíveis na sua página eletrônica, o Curso de Letras/Português

foi implantado no ano de 1989, com base na Portaria de autorização nº 16/1989/CFE e seu reconhecimento para funcionamento regular e permanente se deu por meio da Portaria nº 1.784/MEC, de 14/12/1993, publicada no D.O.U. aos 15/12/1993, com base nos Pareceres nº 663/1993/CFE nº 660/1993/CFE¹⁷.

O curso passou por reformulações a buscar adequações legais e considerar as exigências normativas nacionais e locais. Apenas em 2017 conseguiu aprovação da reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e alteração de sua

¹⁷ Disponível em: <https://docplayer.com.br/2109768-Fundacao-universidade-federal-de-rondonia-campus-de-quajara-mirim-departamento-academico-de-ciencias-da-linguagem-dacl-letas.html>. Acesso em: 29 maio de 2021.

nomenclatura, a obter reconhecimento pela Portaria n.º 918, de 27 de dezembro de 2018.

O PPC do curso sustenta suas disciplinas em duas vertentes, as Ciências da Linguagem e as Literaturas de Língua Portuguesa, com muitas disciplinas voltadas à área de Linguística e de Literatura, além das disciplinas relacionadas aos conteúdos pedagógicos e metodológicos, por exigência da formação docente. O PPC fundamenta-se pela Resolução 02/CNE/CP, de 01/07/2015, que, até o momento da reformulação do PPC, era o documento legal que definia as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Dessa forma, com o propósito de oferecer aos graduandos em Letras/Português uma formação que contribua para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa, a promover a liberdade dos indivíduos por meio da educação e proporcionar a valorização da diversidade cultural, social, linguística, entre outras, o PPC do curso se respalda, entre outros pressupostos legais, no Artigo 3º, parágrafo 6º, da Resolução 02/CNE/CP/2015:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 05).

Desse modo, com vistas a se adequar às normativas oficiais, o curso de Letras/Português distribui as disciplinas do curso de acordo com o perfil de formação dos graduandos, conforme a representação da Figura 1.

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO



FONTE: DA CL, 2017.

Conforme observarmos no organograma da Figura 1, constata-se que:

- as disciplinas metodológicas e pedagógicas fazem parte do Eixo de Formação Complementar;
- as disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística se encontram em maior quantidade, porém, não a oferta da disciplina Leitura e Produção de Texto;
- as disciplinas de Literatura de Língua Portuguesa englobam disciplinas de Literatura consideradas Clássicas, como, também, as Literaturas Africanas e Regional;
- as atividades de Estágio Supervisionado, mesmo integrando a área pedagógica, compõem um eixo específico de formação;
- as disciplinas optativas, num total de 14, conforme o PPC do Curso, compõem entre as disciplinas voltadas para a área da leitura e produção textual.

Além da estrutura organizacional das disciplinas, a aprimorar a formação de seus licenciandos, os professores do Curso de Letras atuam no tripé da IES em ensino, pesquisa e extensão, com projetos de monitoria, de formação permanente

com professores indígenas e não indígenas e de formação inicial, por meio do PIBID e PRP.

Ademais, o curso de Letras possui 4 turmas, com entrada de 50 discentes, via ENEM, com média anual de 160 alunos, com horário de funcionamento vespertino. De acordo com a avaliação *In loco*, recebeu nota 03 no Conceito Preliminar de Curso¹⁸ (CPC), também a nota 02, na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Ao se considera que nossa pesquisa se desenvolveu com os graduandos de Letras integrantes PRP, julgamos importante descrever o projeto em questão na subseção seguinte.

4.2.3 O PRP/Letras

O PRP acontece em vários campi da IES, a envolver professores de diversas áreas das licenciaturas que acreditam nas contribuições que o programa oferece ao processo de formação inicial, por entender que é de suma importância o diálogo entre “teoria e prática, da parceria entre professores formadores, professores em formação e em exercício” (HILA, 2009, p. 156) para a resignificação das práticas docentes. Somam-se, ao todo, 494 residentes, sendo 438 bolsistas e 56 voluntários. Desse total, encontraram-se vinculados ao PRP do Curso de Letras, no decorrer da pesquisa, um total de 30 residentes, sendo 28 bolsistas e 2 voluntários.

O subprojeto em questão, intitulado “Língua Portuguesa em foco: leitura, escrita e análise linguística – fortalecendo o aprendizado”, foi desenvolvido em três escolas, sendo uma em que funciona o Ensino Médio integral e duas em que funcionam o Ensino Fundamental Anos Finais. O projeto possuía como seu principal objetivo desenvolver a prática de ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, para tanto contava com os objetivos específicos: i) desenvolver a prática didático-pedagógica dos alunos do Curso de Letras; ii) proporcionar discussões sobre o estágio supervisionado; iii) auxiliar as escolas públicas no incentivo e na promoção à leitura, produção de texto e análise linguística; iv) assessorar as escolas quanto à melhoria do IDEB.

¹⁸ O CPC é um indicador de qualidade dos cursos de graduação. Seu cálculo ocorre por meio dos seguintes critérios: a) Organização Didático-pedagógica, b) Corpo Docente e Tutorial (UAB/EAD); c) Infraestrutura, conforme a página eletrônica do MEC - <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32911>.

O projeto se estruturou nos pressupostos teórico-práticos da pesquisa-ação, a considerar o seu papel de planejamento participativo, com o autodiagnóstico e a construção de estratégias de enfrentamento prático dos problemas encontrados, a considerar que “[...] toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para sua superação” (DEMO, 1995, p. 91). Sendo assim, o discente estagiário teria a possibilidade de conseguir analisar as antíteses presentes nos contexto histórico-social escolar, relacionando e evidenciando-as com as suas atividades didático-pedagógicas.

As atividades desenvolvidas no subprojeto tiveram o acompanhamento e a orientação pedagógica das preceptoras professoras da rede pública de ensino participantes do projeto e da orientadora do projeto, a professora da IES proponente. Por sua vez, aos residentes cabia participar da reflexão didático pedagógica, da preparação e do desenvolvimento de aulas, sequências didáticas, projetos, entre outros, ao serem necessários, com sustentação nas ações e atividades previamente planejadas, além de registrar as atividades nos diários de campo e no relatório final, a sistematizar todo o processo de residência pedagógica, que foi discutido em Seminário Temático realizado para essa finalidade.

Como característica do Programa, o subprojeto propôs um curso de capacitação dos residentes e das preceptoras, que ocorreu de forma semipresencial, a levar à discussão e ao desenvolvimento de propostas metodológicas crítico-reflexivas sobre análise linguística, letramento literário e produção de texto, sustentados em oficinas, resumos, leituras e discussões de textos e atividades. Inicialmente, as atividades remotas, de modo *on line*, seriam desenvolvidas na plataforma Moodle da própria IES, entretanto, como encontramos dificuldade para trabalhar nesse ambiente virtual, devido a questões técnicas internas à instituição, optamos por utilizar o *Google Classroom*.

Desse modo, para uma melhor descrição das atividades, distribuímos-las de acordo com o cronograma exposto no Quadro 8.

QUADRO 8: CRONOGRAMA PRP/LETRAS

2018					2019												2020
8	9	10	11	12	01	02	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	01
Preparação para o o alunos: reuniões e formação do preceptor.	Visitação às escolas com alunos residentes e ambientação das partes envolvidas.	Preparação do Plano de trabalho para residência juntamente com os preceptores;	Encontro quinzenais nas escolas entre orientadora, residentes e preceptores. Realização de oficinas, de acordo com as necessidades percebidas durante o desenvolvimento do PRP. Elaboração de planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino, confecção de material didático-pedagógico, entre outros. 100 horas (mínimas) de regência em sala de aula. Elaboração de relatórios (parciais e final).												Finalização do Relatório Final	Avaliação e Socialização das atividades	

FONTE: A autora (2021).

As atividades descritas no Quadro 8 somam um total de 440 horas, assim distribuídas: a) atividades desenvolvidas na IES; b) atividades desenvolvidas na escola extra-sala de aula; c) atividades desenvolvidas em outros espaços, como feiras, congressos, Secretaria de Educação; d) atividades desenvolvidas como regência em sala de aula. Dessas atividades, 40 horas estavam pré-estabelecidas para o curso de formação, as demais 400 horas realizaram-se de acordo com os planejamentos quinzenais que tínhamos e as atividades que surgiam nas escolas-campo.

Ressaltamos que um dos principais benefícios do PRP é a oportunidade de ter contato com a prática escolar, a discuti-la com os professores-preceptores e docentes orientadores dos projetos, com vistas ao desenvolvimento de uma ação formadora que busque auxiliar os residentes a se envolverem com a realidade escolar. Essas ações parte do princípio de que “Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente” (AZZI, 2012, p. 48). Assim, cada escola-campo também contribuiu para a formação da práxis docente dos residentes, pois lhes proporcionou o contexto educacional necessário para se desenvolverem na prática de sala de aula e do próprio contexto educacional.

Dessa forma, ao compreendermos a importância da escola-campo no processo, passaremos para a descrição das escolas envolvidas no PRP, aqui denominadasemos de Escola-campo A, B e C, como forma de preservar as suas identidades institucionais, mesmo com todas autorizações legais necessárias.

4.2.4 Escola-campo A

A Escola Estadual de Ensino Fundamental A foi criada em 5 de dezembro de 1984, pelo Governador Jorge Teixeira de Oliveira. Possui como característica principal uma grande diversidade cultural e linguística, devido à presença de alunos brasileiros (indígenas e não indígenas) e bolivianos. Esta peculiaridade a enriquece, como também constitui uma barreira educacional, já que muitos desses alunos apresentam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, a resultar em uma complexidade no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

A sua proposta curricular se constitui a partir das necessidades do aluno, com o intuito de compreender todas as situações vividas dentro e fora do sistema educacional, seu cotidiano, suas relações sociais, suas experiências de vida, que contribuem para a formação de uma progressiva construção do conhecimento, além das necessidades da própria escola. Dessa forma, a escola estrutura-se de maneira a adaptar seus conteúdos às necessidades locais e aos alunos a que atende. Por seu esforço didático-pedagógico, foi uma das escolas-campo escolhidas para a realização do PRP, também devido a nota 4,3 obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017¹⁹.

Possui 35 funcionários divididos nos turnos matutino e vespertino, num total de 610 alunos matriculados, divididos entre o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, são oriundos de diversos bairros da cidade, dos mais nobres aos mais carentes, assim como das mais variadas faixas sócio-econômicas, pois situada-se no centro do município.

Durante as atividades do PRP, a escola passou por reformas em seu prédio, a funcionar, por meses, de forma improvisada, em um prédio cedido pelo município, o que dificultou algumas ações do projeto, pois o espaço cedido era pequeno e alguns ambientes da escola não funcionavam, como a biblioteca, por exemplo. Apenas na metade do projeto é que a escola passou a ocupar seu prédio próprio, a ter biblioteca, sala de leitura, entre outros ambientes necessários ao ensino e aprendizagem dos alunos. Apesar disso, não tivemos a possibilidade de utilizar tais ambientes devido à catalogação do material da escola, como os livros, por exemplo.

¹⁹ Informação obtida no site: <https://www.gedu.org.br/>. Acessado em: 12 maio de 2019.

4.2.5 Escola-campo B

A Escola-campo B é bem estruturada fisicamente, sendo a única escola estadual de Ensino Fundamental Anos Finais, no município, que possui lousa digital. Ela trabalha num sistema organizacional de salas temáticas, em que os alunos trocam de sala para assistir às aulas e não os professores, como é de costume. Esse sistema fez com que a escola permanecesse mais limpa, organizada e conservada, uma vez que cada professor fica responsável pelos equipamentos físicos da sala que utiliza, além de otimizar o tempo durante a troca de disciplinas, já que não sai da sala de aula no final de cada tempo de aula.

Possui cerca de 28 funcionários e 707 alunos matriculados do 6º ao 9º ano. O IDEB da escola esteve abaixo do esperado desde o ano de 2011, a ter um decréscimo na nota atribuída nos últimos anos, de 5,2 para 4,9, fator considerado para que buscássemos desenvolver o PRP na escola, assim como a Escola-campo A. Acreditamos que um dos possíveis problemas desse atenuado decréscimo no IDEB foi a constante falta de professores em algumas disciplinas, durante os anos escolares. Apesar dessa situação, em 2017, a escola começou a participar de projetos de leitura e produção de texto, a obter prêmios em âmbito regional.

A diretora e os professores, e em especial os de Língua Portuguesa, são engajados e buscam sempre melhorar a educação dos alunos que frequentam a escola, o que proporcionou aos residentes uma abordagem diferente de observação para sentir a educação como um meio possível de mudar a realidade local, em especial se considerarmos a importância da prática social para o processo educacional (GASPARIN, 2015).

4.2.6 Escola-campo C

A Escola-campo C foi a única entre as instituições do PRP que possuía o Ensino Médio em caráter integral, participante do programa piloto do Governo do Estado, intitulado “Escola do Novo Tempo”, que é distribuído por todos os municípios do estado. Este fato caracterizou uma grande oportunidade para os residentes, tendo em vista a diferenciação na proposta didático-pedagógica da escola. Atualmente,

encontra-se com 452 alunos matriculados nos 3 anos do Ensino Médio, distribuídos em: 175, no 1º ano, 172, no 2º ano; 105, no 3º ano, com um total de 32 funcionários.

Trabalha com o sistema de tutoria e as aulas são desenvolvidas a partir de sequências didáticas, o que auxilia no conhecimento adquirido pelos alunos, como resultado, vem conseguindo um índice considerável em aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio e em cursos profissionalizantes ofertados pelo Instituto Federal de Rondônia. A média de notas do ENEM é de 470 pontos na área de Ciências Humanas; 439, em Ciências da Natureza; 491, em Linguagens e Códigos; 481, em Matemática; 492, em Redação.

É uma escola muito bem estruturada fisicamente, com sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática, com outro fator relevante, é situada no centro da cidade. Busca ser a escola de Ensino Médio de excelência no município, para isso se blinda com o exclusivo trabalho dos seus docentes, a limitar as atividades desenvolvidas por estagiários, no nosso caso, pelos residentes do PRP.

Apesar dessa situação específica, todo envolvimento no contexto escolar é de grande valia para professores em processo de formação inicial, em processo de formação continuada, bem como o professor-formador, pois o contexto em que ocorrem as práticas formativas assume um papel decisivo, a ter em vista que “[...] a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva com valores éticos e morais” (IMBERNÓN, 2009, p. 73), que são também desenvolvidos e aprendidos no ambiente educacional.

Assim, a ter em vista que os ambientes da pesquisa foram retratados e entendendo a importância de se descrever os participantes como parte metodológica, passaremos para um melhor esclarecimento sobre os integrantes do PRP, partícipes desta pesquisa.

4.3 Perfil dos participantes

Como a pesquisa foi desenvolvida metodologicamente pela perspectiva da pesquisa-ação, a possuir, entre outras características, que pesquisadores e demais envolvidos participem efetivamente dela, apresentamos o perfil dos participantes, a iniciar pela pesquisadora, em seguida, com a descrição dos residentes.

4.3.1 Perfil da pesquisadora

Como pesquisadora e orientadora do subprojeto PRP, constituímos-nos como participante da pesquisa. A nossa formação docente inicial foi no curso de licenciatura em Letras/Português, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2004, com a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração em Etnolinguística e linha de pesquisa Etnolinguística Africanista, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2009.

Encontramo-nos como professora Adjunto Nível 2, Classe C, Dedicção Exclusiva, do quadro efetivo de docentes do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), do Câmpus 7²⁰, desde o ano de 2010. Durante nossa trajetória na Instituição, ministramos disciplinas das áreas de Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Estudos da Linguagem, como também as vinculadas à área da Cultura e Linguagem Afro-brasileiras, em cursos como Administração e Pedagogia. No curso de Letras, ministramos disciplinas das áreas de Língua Portuguesa, Linguística, Literaturas, em especial a Literatura Infanto-juvenil, e Latim, além de atuarmos como orientadora de Estágios Curriculares Supervisionados.

Fomos coordenadores por quatro anos, no período de 2013 a 2017, juntamente com um docente do curso de Pedagogia, do PIBID. Durante o desenvolvimento da pesquisa, encontrávamo-nos na função de orientadora do PRP de Letras, por um período de dezoito meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

A pesquisa que resultou nesta Tese desenvolveu-se concomitante às demais atividades da Instituição em que trabalhamos, já que ainda cursávamos o DINTER UEM-UNIR.

4.3.2 Perfil dos residentes

Os acadêmicos do curso de Letras integrantes do PRP constituíram-se participantes ativos da pesquisa, em suas várias fases.

Como participantes, desempenhavam a função de discutir conteúdos estudados, preparar atividades, como planos de aulas, sequências didáticas etc.,

²⁰ Embora tenhamos a anuência dos órgãos devidos, optamos por não apresentar a real identificação do câmpus pesquisado.

propor projeto de intervenção para aplicação docente, registrar as atividades em relatórios. Por outro lado, como sujeitos de investigação, eram observadas suas ações e práticas em cada etapa de desenvolvimento do projeto. Em posição de informantes, responderam a entrevistas gravadas e a questionário em formulário eletrônico.

Com o intuito de entendermos um pouco mais sobre os residentes do PRP, traçamos o perfil a partir dos seguintes elementos: i) idade; ii) motivo pela decisão de cursar Letras; iii) se depende da bolsa para se manter no curso; iv) motivo para participar do PRP; v) se tem interesse em exercer a profissão futuramente. Fizemos parte da amostragem 23 residentes, pois os demais relataram não se sentirem confortáveis em participar da pesquisa.

As respostas foram obtidas por meio de questionário eletrônico, na plataforma *Googleforms*, uma vez que grande parte dos residentes ficaram desconfortáveis durante a gravação da entrevista prevista.

QUADRO 9 - SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO PRP

Residente	Período inicial no PRP	Idade	Depende de bolsa para se manter no curso	Motivo pela decisão de cursar Letras	Motivo para participar do PRP	Interesse em exercer a profissão
A	5º	32	Sim	Foi minha única opção, porém acabei por me identificar com o curso e acabou despertando em mim a vontade de me tornar professor.	Vi no projeto uma oportunidade de exercer na prática aquilo que estava aprendendo na universidade e assim saberia se realmente era isso que queria para mim no futuro.	Se houver oportunidade, sim.
B	5º	25	Não	Por opção mesmo.	Foram um ano e meio de residência pedagógica, e esse período me mostrou o que eu realmente tinha dúvida, se seguiria adiante na	Não.

					carreira de professora ou seguiria outro caminho.	
C	5º	22	Sim.	Para não perder anos sem estudar e para ter mais oportunidades de emprego.	Por que era uma oportunidade muito boa estagiar recebendo ajuda financeira é de grande ajuda, pois precisamos nos manter com matérias e também para benefício pessoal e com estágios e difícil encontrar emprego de meio período.	Sim.
D	5º	46	Não.	Para ingressar no Magistério.	Para ter uma experiência em sala de aula.	Sim.
E	5º	49	Não.	Sempre gostei.	Para poder ter experiência.	Sim.
F	5º	35	Não.	Para aprender mais sobre a língua portuguesa e ministrar aula.	Para ter a oportunidade de se especializar mais como docente.	Sim, com certeza.
G	5º	30	Sim. Ajuda bastante.	Para adquirir conhecimento. Para ser professor.	Para adquirir novas experiências.	Sim.
H	5º	30	Não.	Para adquirir conhecimento e ingressar na área trabalho.	Para que eu possa ter mais prática e experiência com os alunos na sala de aula.	Sim.
I		24	Sim.	Foi a única licenciatura que me agradou, nas que estão disponíveis no campus de Guajará.	Adquirir experiência e conhecimento visando ver o ensino das escolas públicas.	Sim.

J	5º	22	Não.	Quando escolhi o curso estava passando por dificuldades de saúde na minha família, e para ficar na cidade não quis dispensar minha nota do Enem, e com isso me inscrevi no curso de Letras, o qual eu mais me identificava de todos os cursos que têm no campus, pois o curso tem várias disciplinas que eu tenho um desempenho melhor.	Pelas oportunidades de conhecimentos que o programa oferece, principalmente no processo da leitura e escrita.	Após o estágio, tive o contato com a sala de aula e os alunos, vi que poderia exercer a profissão.
K	5º	32	Não dependo, mas ajuda muito.	Preciso de um nível superior para ter mais oportunidade no mercado de trabalho.	Decidir participar do PRP, para poder estagiar nas escolas.	Sim.
L	5º	32	Não.	Para ter um nível superior e tentar em concursos.	Tínhamos que fazer o estágio e quando surgiu a oportunidade de fazer pela residência pedagógica foi melhor, pois nos colou em grupos e nos permitiu uma adequação do nosso tempo.	Talvez sim, mas o medo é grande.
M	5º	28	Não.	Aprimorar meus conhecimentos.	Obter experiência e praticar a docência.	Sim.
N	5º	21	Não.	Porque é um curso que eu gosto e admiro, que nos forma para uma profissão maravilhosa.	Pelas experiências para atuar em sala de aula.	Sim.
O	5º	23	Não.	Para aprimorar os meus conhecimentos na área das linguagens.	Pelo fato do projeto proporcionar experiência pedagógica, pois assim, pude observar como é o dia-a-dia de um	Não muito. Meu objetivo é a segurança pública.

					professor na sala de aula.	
P	5º	21	Não.	Para aprender e melhorar meus conhecimentos sobre a língua.	Para concluir o curso precisava do estágio, o projeto oferecia então decidi participar.	Talvez.
R	5º	56	Não.	Para ter oportunidade de ampliar conhecimentos.	Para poder estagiar e ter a visão de como é estar em sala de aula exercendo a profissão docente.	Não tenho certeza.
S	5º	22	Não, mas receber a bolsa foi de extrema ajuda para as atividades, e os projetos desenvolvidos durante o estágio supervisionado.	O Curso de Letras é essencial, aprimora mais o conhecimento da gramática, literaturas, o social, engloba muitas temáticas, e isso que torna o curso tão interessante e importante para mim, pois é uma grande oportunidade, e através dele adquiri muito conhecimento ao longo de cada período, e com cada professor que contribui para a minha formação.	O Projeto de Residência Pedagógica veio para mim como uma grande oportunidade, e possibilidades para o desenvolvimento de atividades e projetos com o objetivo de contribuir para a formação do acadêmico e também para os alunos participantes do presente trabalho.	Sim, após concluir o curso eu tenho o intuito de exercer a profissão, pois tornar-se um professor é algo valoroso, de muita responsabilidade, na qual é uma das profissões essenciais na vida de muitas pessoas, pois o professor quem ensina, mas também aprende com seus alunos.
T	5º	22	Sim.	Escolhi o curso para aproximar da Língua Portuguesa.	Para conhecer mais o projeto.	Sim.
U	5º	22	Sim. Uma bolsa que ajuda bastante.	Porque é um curso que permitirá ir para sala de aula.	Porque seria uma forma de conhecer a sala de aula, como é uma vida de um professor, e os alunos em sala na prática.	Sim.

V	5º	27	Não.	Aquisição de conhecimento para ingressar no serviço público..	Para aprimoramento de conhecimento para que assim possa auxiliar-me na futura profissão.	Não em tempo integral.
W	5º	37	Sim.	Para ter mais conhecimento sobre a Língua portuguesa.	Para obter prática docente.	Sim.
X	8º	28	Não.	Porque é um curso que eu sempre gostei e me interessei pela profissão.	Para obter maior conhecimento prático da sala de aula.	Sim.

FONTE: A autora (2021).

Pelas informações dos professores residentes, inferimos que: a) apresentam faixa etária de jovens entre 20 e 40 anos; b) sete dependiam da bolsa para permanecerem no curso de Letras; c) a maioria estava no curso de Letras para adquirir e aprimorar conhecimentos na área de Língua Portuguesa; d) o motivo de participação no PRP é a possibilidade de conhecer e desenvolver atividades práticas em sala de aula; e) dos 23 residentes, 18 tinham o interesse em exercer a profissão após a conclusão do curso de licenciatura.

O perfil traçado mostra informações relevantes por alguns motivos: 1º) o fato de ser uma turma de indivíduos novos e com muita curiosidade em aprender e vivenciar as experiências em sala de aula; 2º) o fato de alguns residentes dependerem da bolsa para continuar no curso de Letras, uma característica bem significativa do curso em questão, uma vez que o câmpus em que é ofertado está situado em uma cidade pequena, que basicamente sobrevive do comércio local e do funcionalismo público, sem muitas possibilidades de empregabilidade, a gerar uma situação de vulnerabilidade social por parte de muitos alunos; 3º) a maioria dos residentes deixou a entender que está no curso de Letras por opção, por escolha, por vontade de adquirir mais conhecimento sobre a língua portuguesa. Porém, há que se considerar que essa ideia de ingressar no curso de letras por opção nos é bastante peculiar, pois não é o que os dados da demanda por vagas nos mostra.

QUADRO 10 – DEMANDA POR VAGAS

Anos	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Cursos (Horário)							
Administração (Noturno)	5,5	6,3	6,2	Sem informação	4,4	6,4	5,1
Letras (Vespertino)	6,1	4,9	3,8	Sem informação	2,2	2	1,7
Pedagogia (Vespertino)	7,1	6,14	5,6	Sem informação	3,6	3,9	3,46
Gestão ambiental (Matutino)	4,6	4	2,8	Sem informação	2,10	2,2	1,8

FONTE: A autora.

O Quadro 10 demonstra que a procura pelo curso de Letras se reduz a cada ano. Verificamos que muitos alunos do curso não conseguiram uma nota que lhes conceda o ingresso a outros cursos, como Pedagogia e Administração. Segundo Linhares (2011, p. 32), “Os cursos de formação de professores [...] não atraem mais candidatos para preencher suas vagas. Os que procuram estes cursos com frequência têm outros objetivos profissionais que não seguir o magistério”. Entretanto, a maioria dos residentes afirma que possui o interesse em seguir na carreira docente, diferente dos demais, em que a maioria dos graduandos em Letras não demonstra interesse .

Esta peculiaridade fez com que desenvolvéssemos práticas diferenciadas durante os meses do trabalho com o Programa, com um empenho significativo do residentes. Utilizamos as características dos residentes para mediar o conhecimento adquirido no PRP, somado aos obtidos durante o Curso, com vistas ao desenvolvimento das práticas de ensino de escrita, revisão e reescrita, a compreender que “A teoria ajuda a repensar a prática, a compartilhar dúvidas, problemas. A [...] desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente” (IMBÉRNON, 2016, p. 125). Acreditamos que é importante adquirir conhecimento teórico para que se possa (re)pensar a prática educacional, a possibilitar que a teoria auxilie na consideração de aptidões que visem a reflexão das ações o que se torna imprescindível no processo educativo. Além disso, permite com que entendamos que o ato de ensinar está associado ao de aprender, que ambos são bastante complexos, a fazer com que, na profissão de educador, tenhamos que observar o contexto para entendê-lo, bem como conhecermos as necessidades dos alunos para que o desenvolvimento de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido.

Após descrevermos o perfil dos participantes, compreendemos a importância de detalharmos os procedimentos da pesquisa para, posteriormente, apresentarmos os seus resultados.

4.4 Procedimentos da pesquisa

Dividimos o processo de geração de dados em três momentos, assim organizados: i) diagnóstico inicial, com a compreensão de conhecimentos dos alunos sobre escrita, revisão e reescrita; ii) atividades de formação teórico-metodológica, com a introdução do conhecimento científico mediado sobre escrita, revisão e reescrita; iii) práxis em sala de aula, em que observamos e constatamos o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino de escrita, revisão e reescrita, a partir da mediação pedagógica efetivada. Dessa forma, apresentaremos nos item seguintes tanto como se constituiu esses dados, bem como foram analisados.

4.4.1 Diagnóstico inicial: coletando informações

Para fins de levantamento prévio das informações sobre os residentes, inicialmente, planejamos utilizar como abordagem de pesquisa a entrevista semiestruturada por gravação em vídeo, mas grande parte dos residentes se sentiram desconfortáveis com a situação, o que ocasionou optarmos por alterar a estratégia de coleta de informações. Assim, deixamos a entrevista e passamos a utilizar questionário (SEVERINO, 2018), aplicado por meio do formulário Google (*on line*), composto por 7 perguntas articuladas sobre escrita, revisão e reescrita. As questões propostas possibilitam identificar, também, os conhecimentos e as práticas de escrita, revisão e reescrita que os residentes tiveram durante a graduação, até o momento da pesquisa. As perguntas realizadas e as respostas coletadas se encontram no Quadro 11.

QUADRO 11 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Residente	Você gosta de ler, escrever e/ou reescrever?	Para você, o que é escrever?	O que você entende por revisão? E por reescrita?	Quando você escreve um texto tem o hábito de reescrevê-lo?	Comente sobre os conhecimentos adquiridos no curso de Letras sobre escrita, revisão e reescrita.	Você teve práticas de reescrita no Curso de Letras? Comente.	No seu ponto de vista, as práticas de revisão e reescrita de textos são importantes?
A	Estou a cada dia adquirindo esse costume graças ao projeto.	É você ser capaz de juntar letras e códigos podendo, assim, transmitir sua mensagem.	É a possibilidade de melhorar suas ideias ou argumentos antes escritos.	Agora tenho essa prática, por causa do projeto.	Foi uma experiência ótima, pois aprendemos a lidar com diversas situações que só o curso de letras nos proporciona assim como o contato com a escrita e reescrita de textos não só nossos como também dos alunos com quem trabalhamos no PRP.	Não muita, apenas no projeto pudemos desfrutar dessa prática.	Totalmente importante, pois a partir da reescrita o aluno pode ampliar o seu olhar crítico, não só do seu texto, mas também de tudo aquilo que tiver contato.
B	Ler, não muito. Identifico-me muito com a escrita.	Acho que escrever é a liberdade que você tem em um papel. Ali você escreve tudo o que pensa, sente ou deseja.	Revisão é rever o texto. Reescrita não é só correção de problemas existentes em um texto, mas implica também em saber se está adequado ao objetivo do leitor.	Sim. Um texto talvez ele nunca vá estar como queremos, estamos sujeitos a erros. Então vamos sempre reescrever.	O curso de Letras nos trouxe muito conhecimento na área da escrita. Porque a todo momento os professores solicitavam que nós produzíssemos algum tipo de texto.	Sim, no curso de formação do PRP. Nas suas aulas, quando a senhora pedia para produzirmos textos com práticas de escrita e reescrita. Que eu me lembre foi só aí, nesse momento.	Muito importante. Os alunos encontram muita dificuldade na leitura, escrita e reescrita. Sofrem por não saber escrever um texto por não ter conhecimento, uma boa leitura e depois uma boa escrita.

C	<p>Sim, porque lendo posso adquirir novos conhecimentos. Sendo assim abrir minha mente para novas escolhas. Escrever gosto bastante, pois posso melhorar minha maneira de me expressar e assim posso expressar para outras pessoas minhas ideias e reescrevendo posso melhorar meu texto revendo alguns pontos que havia quando escrevi pela primeira vez.</p>	<p>Escrever é poder expressar uma ideia ou opinião para que não só você, mas que muitas outras pessoas possam ler.</p>	<p>Reescrita não é só reescrever um texto e sim melhorar aquele texto podendo expor qual seu ponto de entendimento e assim reescrevê-lo com melhorias.</p>	<p>Algumas vezes reescrevo meus textos.</p>	<p>Meu conhecimento foi que para ser um bom leitor e escritor temos que ler até entender o texto por que se não estimular a leitura não temos conhecimento e é com a leitura, escrita e reescrita que melhoramos nosso entendimento e assim não teremos erros ao fazer um artigo ou qualquer outro texto.</p>	<p>Sim, os professores pediram para escrevermos lendas, fazermos resumos de textos, fichamentos, leitura de contos e leitura e escrita de poemas.</p>	<p>Tudo começa na vida escolar, pois é lá que os alunos devem saber que a leitura, a escrita e reescrita são três pontos que sempre caminham juntos. É dever dos docentes fazer com que essas práticas sejam aplicadas, possibilitando que esses alunos tenham um bom desempenho profissional no futuro e assim preparando-o para o convívio social.</p>
D	<p>Pouco.</p>	<p>É expressar o seu sentimento, suas necessidades e uma de se comunicar.</p>	<p>É você contar algo do seu jeito e corrigir os erros.</p>	<p>Sim.</p>	<p>O conhecimento que eu adquirir foi que para ler um texto é preciso ter muita atenção, é através da leitura que aprendemos a ler e reescrever corretamente.</p>	<p>Sim. Foram boas</p>	<p>É importante tanto na vida escolar quanto na social, pois os alunos precisarão dela nos dois contextos.</p>
E	<p>Gosto muito de ler. Tenho dificuldade em escrever.</p>	<p>É algo muito ruim.</p>	<p>Melhorar sua escrita.</p>	<p>Geralmente sim.</p>	<p>Me apaixonei ainda mais por textos, e estou tentando escrever melhor.</p>	<p>Sim.</p>	<p>com certeza, o aluno precisa praticar a escrita.</p>

F	Sim, as três opções fazem parte da minha vida e eu amo, apesar de ter pouco tempo para exercer.	Escrever é ter o prazer de libertar a imaginação e sentir-se livre.	Reescrever é um ato de pensar e repensar	Sim, pois a imaginação nunca acaba na primeira escrita.	O curso de Letras permitiu um conhecimento profundo sobre leitura, escrita e reescrita, sendo possível utilizar esses conhecimentos nos estágios.	Sim, houve algumas vezes e essas práticas e foram importantes na minha vida acadêmica.	Sim pois é através da reescrita que melhoramos nossos textos.
G	Sim, pois ler te tira do senso comum. Escrever abrange sua mente. Revisar melhora os seus textos e reescrever melhora sua cognição intuitiva. Ou seja, gosto de fazer tudo isso. Então, leio constantemente! Escrevo algumas vezes e reviso e reescrevo na mesma frequência de escrita.	Escrever é umas das práticas mais utilizadas em sala de aula, pois é a capacidade de produzir textos.	A reescrita não está somente ligada a correção, mas uma alta avaliação de si mesmo. Pois é na reescrita que podemos perceber onde estamos com dificuldade. Reescrever é o corrigir texto sem estrutura transformando-o nas normas adequadas.	Na maioria das vezes sim.	Ótimo, pois pude perceber, através da orientadora, que é altamente prazeroso reescrever ou transcrever aquilo que foi lido.	Sim, muitas vezes os docentes solicitaram relatórios ou dissertações críticas sobre os livros que eram selecionados, e com isso eles sempre faziam as devidas correções e nos devolviam para fazemos a reescrita dos erros identificados. Além disso, teve uma aula teve que a principal proposta foi a escrita e reescrita de textos.	Mais que importante é essencial, pois uma vez que os alunos adotam esses hábitos de reescrever o que já foi escrito irão melhorar consideravelmente sua escrita, tanto no meio escolar, como em sua vida social. É uma forma de internalizar um tipo de conhecimento que valerá para a vida toda.
H	Por não ter tido o hábito da leitura, não gosto muito de ler. Porém, geralmente gosto	Escrever é poder expressar através da escrita tudo o que está pensando e	Reescrita é escrever de novo algo que você ou outra pessoa escreveu.	Sim, na maioria das vezes escrevo um texto com minhas palavras, porém, sempre leio sobre o	O conhecimento adquirido durante o curso de letras sobre leitura, escrita e reescrita,	Sim. Durante algumas aulas.	No meu ponto de vista, a prática da reescrita de texto é importante na vida escolar e na vida

	escrever o que penso.	sentido. É mostrar seus ideais do modo mais claro.		assunto para que possa ter uma base sobre o que estou escrevendo.	foi muito importante pelo fato de ver o significado de cada um, porque quando lemos conhecemos mais as palavras e com isso facilita escrever textos e a interpretá-los para que possam ser reescritos novamente.		social, pois na vida escolar a reescrita te dá a base de conhecer as palavras para que futuramente possa escrever e expressar-se no meio da sociedade sem que tenha vergonha de mostrar seus ideais.
I	Mais ou menos.	Escrever é poder transmitir nossas ideias para o papel e o que a nossa imaginação criar.	Reescrita é trabalhar com um texto base, e nesse texto poder mudar as coisas que você escrever. Assim podendo melhorar tanto na estrutura, como também na ortografia, acentuação e pontuação, essas coisas.	Sim, conforme vou lendo meu texto vou acrescentando algumas concordância e pontuação, por exemplo.	Tive mais conhecimento sobre esses temas para a conclusão do meu TCC.	Sim, em uma disciplina optativa.	A prática de reescrita leva o aluno a ter um domínio em sua escrita como também fazer com o que o aluno pense e cria suas próprias opiniões, tanto com o seu texto trabalhado, como na sociedade.
J	Sim, pois sempre nas escolas em que estudei tive o incentivo para leitura e escrita. E muitas vezes, a gente conhece palavras novas, e vamos enriquecendo nosso vocabulário, e	É um processo que envolve questões individuais e, sobretudo os aspectos cognitivos no momento da produção textual.	É o processo de transformação de um texto, e também é um aprimoramento para a escrita.	Sim, pois pelo simples fato de você está escrevendo o próprio texto, estará reescrevendo, ou seja, um texto pode ser reescrito várias vezes sem modificar a sua qualidade.	O curso de Letras nos proporciona muitas vantagens, principalmente no processo de leitura e escrita, pois os docentes sempre incentivam selecionando vários livros com gêneros variados,	Sim, muitas vezes os docentes solicitaram relatórios ou dissertações críticas sobre os livros que eram selecionados, e com isso eles sempre faziam as devidas	Sim, pois através da reescrita, temos a possibilidade de ampliação de ideias para que gere o conhecimento necessário para o futuro do alunado em meio a sociedade.

	com isso praticando a reescrita.				e isso nos faz refletir sobre a prática docente, pois precisamos estar aptos na leitura e escrita.	correções e nos devolviam para fazer reescrita dos erros identificados. Então, nós corrigíamos os textos e entregávamos para os docentes, novamente.	
K	Sim, pois quando lemos temos a oportunidade de aprender algo novo, e quando escrevemos temos a oportunidade de expressar o que pensamos, já a reescrita é você corrigir um texto já escrito por alguém ou por você mesmo.	É o processo de criar ou expressar algo, ou simplesmente de escrever sobre algo	A reescrita é você fazer considerações em um texto escrito ou não por você, porém sem mudar o contexto e sem interferência direta no texto.	Não, pois são processos distintos.	Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras foram muito significativos, pude diferenciar escrita de reescrita, por exemplo.	Sim, tivemos uma aula, na qual tivemos acesso a alguns textos criados pelos colegas de classe, analisamos os textos e fizemos algumas orientações sem interferir diretamente no texto, em seguida tivemos que reescrever esses textos.	Sim, pois contribuí muito para que o aluno apreenda a forma correta de escrever.
L	Gosto de ler alguns tipos de livros, mas escrever eu tenho um medo de fazer errado. Reescrever eu até faço no meu tempo. Mas tenho tido que escrever para o	É pôr no papel o que foi criado na cabeça.	É reescrever algo que já foi produzido por outra pessoa.	Várias vezes, pois sempre que vou reescrever surgiu uma nova ideia e o texto continua no mesmo rumo, mas com palavras e meios diferentes do primeiro.	No curso eu descobri que vamos lá para termos uma base de como e onde buscar o necessário para o nosso conhecimento. A leitura é algo que devemos fazer	Sim, mas devo me aprofundar ainda, pois eu sinto medo durante as minhas próprias produções e na reescrita também. Preciso continuar fazendo.	Sim, pois uma reescrita é uma forma de produzir um texto próprio, pois quando reescrevo eu produzo um novo.

	meu artigo de conclusão do curso.				com mais frequência, pois com ela deixamos o nosso vocabulário mais extenso e mais rico. A escrita é uma produção própria e que devemos praticá-la com frequência para obtermos uma qualidade na escrita. Reescrever é produzir um texto através de outro já produzido, mas sem fazer plágio e sim uma nova criação diante de uma já criada.		
M	Gosto de leitura. Escrevo pouco, mas aprendi a fazer reescritas dos textos para obter mais conhecimento.	Escrever é ter uma percepção de conhecimento e compreensão da vida.	Reescrever ajuda no entendimento e no que pode ser melhorado em um contexto.	Às vezes sim.	Não tem como passar por uma formação em Letras sem ler, pois todos os professores cobravam leitura dos alunos. E um bom professor tem que saber escrever mesmo não sendo cobrado tanto como a leitura e a reescrita.	Sim, esse método foi aplicado por uma professora de forma bastante prazerosa no início dos semestres e nos ensinou a prática da reescrita.	É muito importante, pois podemos analisar as ideias e aprimorar nossa escrita.
N	Sim gosto de ler, de escrever também gosto,	A escrita é muito importante pois ela desenvolve	A revisão e a reescrita funcionam como	Sim.	O conhecimento que pude adquirir foi muito	Sim tive em vários momentos fazendo	Sim a reescrita é importante para os dois casos, pois ela

	mas não escrevo com frequência e reescrever somente em alguns casos.	várias aptidões da criança, ajuda ela a se desenvolver melhor a se expressar com mais clareza e ajuda em diversos conhecimentos.	um auxílio daquilo que você já escreveu, fazendo as devidas correções apontadas incluindo acentuação, pontuação, e esse processo de reescrever é fundamental para o desenvolvimento do ensino da produção de texto do indivíduo.		importante porque tive vários momentos de leituras, escrita e reescrita abordando temas diversos e assim aprimorando o meu vocabulário, ajudando na minha produção textual, na minha memória, concentração, organização e metodologias.	resumos, redações, sínteses, fichamentos, entre outros.	decorre do processo da leitura e da escrita, e as três juntas favorecem o aprendizado do ser humano aumentando o conhecimento do indivíduo tanto no conhecimento específico, como no seu vocabulário, na sua produção textual, habilidades linguísticas, capacidade criativa e ajuda a aprimorarem suas habilidades comunicativas entre outras.
O	Sinceramente, prefiro ler, mas a escrita e a reescrita me ajudam de fato a internalizar mais os textos durante meus estudos. Portanto, o processo da leitura, escrita e reescrita, utilizadas simultaneamente, são essenciais para aprendizagem.	Bom, para mim, é um método de aprendizagem.	Método de internalização de aprendizagem.	Quando preciso internalizar algum assunto, costumo sim reescrever tal tema.	Para começar, o processo da leitura e escrita são essenciais que se iniciem nos níveis fundamentais durante o processo escolar. No entanto, a leitura e as produções escritas na escola muitas vezes se caracterizam como um desafio para os docentes e alunos. Para esse desafio é	Sim, tive práticas de escritas, muitas vezes com temas até mesmo que não estavam ligados diretamente com o curso de Letras.	De fato, a prática da reescrita é muito importante, no meio escolar, pois através desse processo pude adquirir um pouco mais de conhecimento. A reescrita faz o estudante internalizar seu aprendizado.

					<p>preciso uma metodologia de ensino, para que seja possível chamar atenção dos alunos para esses conhecimentos. O domínio da escrita depende da prática, ou seja, que os alunos escrevam e rescrevam dentro e fora da escola. Assim sendo, esses termos estão ligados um com o outro.</p>		
P	<p>Sim, pois cada etapa, desde a leitura até a reescrita, são campos complexos de serem praticados e sem a prática como serei uma boa docente? Que conhecimento transmitirei aos alunos?</p>	<p>Escrever é uma forma de nos expressarmos, expormos nossas ideias, ou argumentar sobre algo. Escrever é uma libertação das ideias.</p>	<p>A reescrita é algo reformulado, é reescrever algo que foi escrito, mas podia ter ficado melhor.</p>	<p>É um hábito que preciso melhorar, mas no processo de formação tenho colocado a reescrita em prática.</p>	<p>É um caminho difícil a ser trilhado, pois esses processos levam tempo e métodos certos para colocá-los em prática, mas não é impossível.</p>	<p>Pelo que me lembro, no curso de Letras não teve muito essa prática de escrita e reescrita. Foram só algumas disciplinas, mas não foram muitas. Mas apesar das poucas práticas, para mim elas foram necessárias. Eu sempre tive muita dificuldade em relação a escrever o que</p>	<p>Ela é muito importante. Porque se não tiver essa prática da reescrita na vida escolar, ela não acontece na vida social. Na vida escolar é algo fechado, mas na vida social ela serve para outras coisas mais...</p>

						eu estava pensando...o que eu lia, colocar no papel o que eu pensava era muito difícil. Mas só consegui com as práticas em algumas disciplinas.	
Q	Gosto de ler pouco, escrever razoável e reescrever não tenho o costume.	Escrever é soltar a imaginação.	É analisar o que foi escrito e tomar outro rumo na escrita. Quer dizer, é melhorar o texto ou mudar o sentido dele quando for necessário.	Na maioria das vezes não.	Experiência importantes para minha vida acadêmica.	Sim, mas apenas durante suas aulas. A senhora passou atividades de escrita e reescrita. Não me lembro de outro momento de reescrita durante o curso além do seu, professora.	Na vida escolar e social, pois tudo que aprendemos na vida escolar, levamos para o contexto social e para a nossa vida.
R	Eu gosto muito de ler, escrever as vezes, e reescrever as vezes também.	Escrever é o ato de conseguir repassar uma ideia na forma escrita, seja algo falado, ouvido, visto etc.	A reescrita consisti na prática de escrever novamente algo já criado, mas também podendo modificá-lo quando necessário.	Geralmente sim, pois o ato reler seu texto faz com que você perceba que sempre pode melhorar algo nele, e a reescrita ajuda exatamente neste ponto.	Durante o curso de Letras que obtive maior contato com a leitura, de muitos livros, textos, comentários e ideias, assim como a escrita, pois foi desde o início do período que produzimos textos, argumentos, e assumimos uma postura crítica diante dos	Sim, muitas vezes os docentes solicitaram relatórios ou dissertações ou críticas sobre os livros que eram selecionados, e com isso eles sempre faziam as devidas correções e nos devolviam para fazermos a reescrita dos	Sim, a reescrita é importante na vida escolar, pois é através dela que você tem a possibilidade de melhorar aquilo que já foi escrito, podendo dar um outro sentido à uma ideia já formada, também aprender e internalizar novos vocábulos, assim como praticar a sua escrita, leitura e interpretação.

					diversos temas tratados, e a reescrita, que foi de suma importância para o desenvolvimento da escrita, aprimoramento de textos, ideias etc.	erros identificados.	
S	Sim, por fazer parte do curso precisamos ter essas práticas.	Escrever é umas das práticas mais utilizadas em sala de aula.	Processos de melhorar a escrita.	Não.	É importante compreender a respeito desse processo para que o aluno saiba codificar e decodificar um texto.	Nos aprofundamos durante algumas disciplinas, principalmente as disciplinas de estágio supervisionado, pois foi quando eu tive acesso a esse conteúdo sobre a reescrita.	Sim.
T	Sim. Ao longo do curso aprendemos a gostar.	Escrever é dizer tudo aquilo que aprendemos sobre determinado assunto, texto.	É melhorar aquilo que já foi escrito.	Muitas vezes sim, principalmente por questão ortográfica.	Apreendi que é muito importante, para que possamos ter mais domínio da escrita e correções ortográficas que muitas vezes passam despercebidas.	Sim. Várias vezes escrevemos e reescrevemos textos.	Sim. É através da reescrita que os alunos aprenderão mais sobre a língua e o domínio linguístico e muito importante para a vida social.
U	Sim, de modo dinâmico, pois assim a leitura, escrita e reescrita haverá um desenvolvimento mais preciso.	Expressões de sentimentos e opiniões do pensamento no alunado, fazendo com que haja interações com a sociedade.	Aprimoramento do texto, através da reescrita pode-se detectar erros que antes não eram visíveis.	Não, pois reescrever é visualizar erros e ampliar o contexto do texto anterior.	Leitura, escrita e reescrita são os pilares do curso de Letras, pois a experiência nessas três vertentes foi de grande	Sim, através de leitura compartilhada, criação de textos dissertativos e correções dos textos envolvidos nas disciplinas.	Sim, pois através da reescrita, temos a possibilidade de ampliação de ideias para que se gere o conhecimento necessário para o futuro do alunado

					importância, pois através das mesmas, pode-se observar que não existe uma boa comunicação se não houver essas características envolvidas no uso da língua portuguesa.		em meio a sociedade.
V	Sim. A reescrita é importante para que possamos, de alguma forma, identificar não somente os erros, como também observar onde há falhas no que escrevemos.	É uma forma de comunicação que nos leva ao conhecimento.	É uma forma de aprimorar a escrita.	Sim, pois dependendo do tipo de texto posso colocar minha opinião.	Ambas são imprescindíveis para o curso, ou seja, a leitura melhora a escrita, e a reescrita é importante para escrita, sendo estas de suma importância para a comunicação.	Sim. Nas atividades de análise de texto, resumos, sínteses, em algumas disciplinas.	Sim, pois através da reescrita o aluno ampliará seu conhecimento social.
W	Sim, escrevo contos poesias e leio bastante, principalmente, Machado de Assis.	É poder expressar pensamento e ideias. Criar um mundo novo e recriar. É tudo	Revisão é corrigir o texto. A reescrita é uma forma de resgate de uma ideia com novos pensamentos.	Sim. Sempre.	Todo conhecimento que adquiri com o curso foi de grande valia para o trabalho que desenvolvo em sala de aula. As leituras, interpretações, reescrita. Foi muito proveitoso o curso.	Sim, algumas vezes. Notei o quanto importante é essa prática.	Sim, pois os textos podem melhorar com uma reescrita. O que nos mostra que não é uma receita que se faz e pronto, mas que você pode revisar e melhorá-lo a cada revisita ou releitura quer se faça.

FONTE: A autora (2021).

Ressaltamos que compreendemos a riqueza de informações registradas nas respostas dos residentes expostas no Quadro 11, mas, destaca-se que para a análise desta pesquisa nos debruçamos apenas em aspectos relacionados à compreensão dos residentes quanto à escrita, revisão e reescrita.

4.4.2 – Diagnóstico Inicial: analisando os dados

A partir do diagnóstico inicial, planejamos as ações mediadas durante o curso de formação. Adivirmos da ideia de que “investigação e formação estão inseridas no mesmo processo de produção de conhecimento” (SOBOTKA; STRECK, 2006, p. 266). Dessa forma, buscamos compreender o conhecimento prévio dos residentes a respeito da escrita, da revisão e da reescrita, a ser utilizado para propormos leituras, discussões e materiais do curso de formação a ser executado.

Assim, tomando como base os registros de respostas obtidos, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para compreender as ideias dos residentes sobre os temas abordados no questionário, em especial, a respeito do conhecimento sobre escrita, revisão e reescrita, para que, em seguida, direcionássemos os estudos formativos dentro das ações do PRP.

Optamos por utilizar, nesse primeiro momento, a Análise de Conteúdo, por considerarmos que é “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), ou seja, caracteriza-se por ser um leque de possibilidades marcado pela adaptação ao campo da comunicação. Desse modo, como maneira de facilitar nossa compreensão, apoiamos-nos na ideia de categorização dos elementos encontrados nas respostas dos residentes, para assim realizarmos o processo de análise.

Aplicamos, inicialmente, o processo de categorização sintática, a partir do que denominamos ‘verbos-chave’ (ou palavras-chave quando a resposta era composta exclusivamente por advérbios de afirmação, ou de negação). Desse modo, observamos, na resposta dos residentes, a ocorrência quantitativa do verbo (ou nome) mais significativo da estrutura sintática, ou seja, da oração, e em seguida o sentido (a semântica) desse vocábulo, bem como as suas relações contextuais com os outros elementos oracionais para assim criarmos as categorias de cada pergunta. Dessa forma, para a primeira pergunta feita aos residentes, separamos as categorias descritas no Quadro 12.

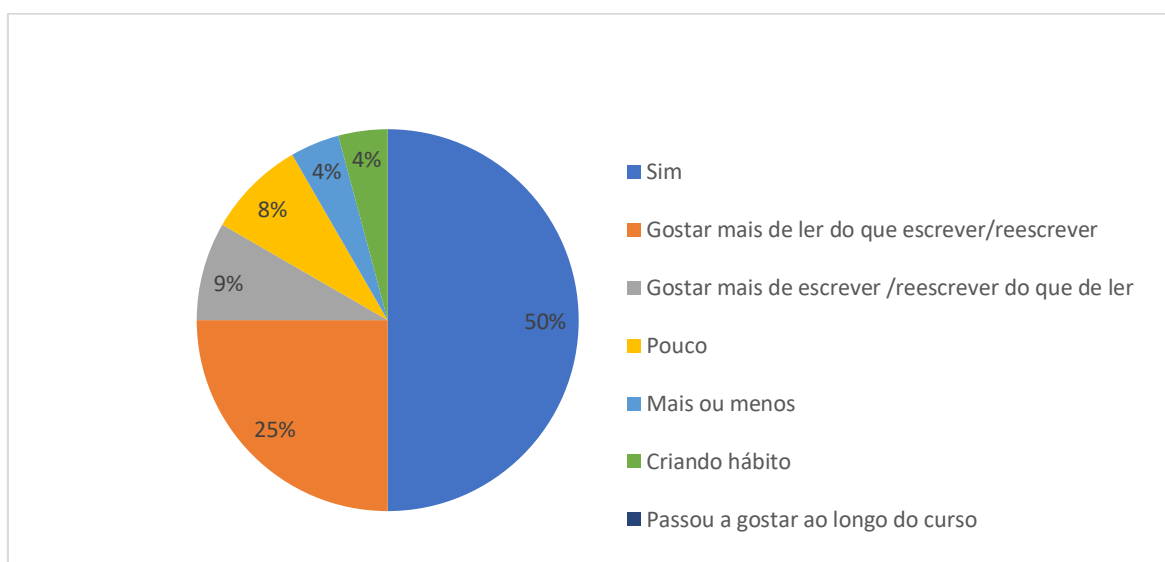
QUADRO 12 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: VOCÊ GOSTA DE LER, ESCREVER E/OU REESCREVER?

1	Sim.
2	Gosta mais de ler do que escrever/reescrever.
3	Gosta mais de escrever/reescrever do que ler.
4	Pouco.
5	Mais ou menos.
6	Criando hábito.
7	Passou a gostar ao longo do curso.

FONTE: A autora (2021).

Sustentados nessas categorias e nas respostas dos residentes, chegamos ao Gráfico 1 abaixo.

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS CATEGÓRICAS PARA A PERGUNTA: “VOCÊ GOSTA DE LER, ESCREVER E/OU REESCREVER?”



FONTE: A autora (2021).

A partir do Gráfico 1, observamos que: a) 50% dos residentes afirmam gostar de ler, escrever e reescrever; b) 25% apreciam mais ler do que de escrever; c) 9% preferem mais escrever/reescrever do que de ler; d) 8% manifestam pouco interesse nessas ações; e) 4% demonstram estar criando o hábito da leitura, escrita/reescrita; f) 4% passaram a gostar de realizar as atividades apenas durante o Curso de Letras.

Chama-nos a atenção as respostas dos residentes para a pergunta nº 1, em especial o fato de 75% afirmarem gostar de ler, mesmo aqueles que possuem falta de apressa pela produção textual. Desse modo, percebemos os processos de mediação

(Vygotsky, 1981), tanto explícita, quanto implícita, aos quais esses residentes foram expostos durante suas vidas (não) escolares. De um lado, percebemos o incentivo à leitura, de outro, o contrário, a falta de estímulos para o desenvolvimento do ser leitor.

Embora saibamos a importância do hábito da leitura e da relação desta com os processos de escrita, revisão e reescrita, não devemos atribuir exclusivamente à escola este papel quando se faz necessário “[...] a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras” (ANTUNES, 2009, p. 188) no processo de formar leitores e produtores de textos.

Além desse processo mediado de forma positiva e negativa na vida educacional dos residentes, dois deles (residentes A e T) deixaram claro que passaram a gostar de ler, escrever e reescrever durante o curso e o desenvolvimento do PRP, conforme podemos observar nas respostas seguintes: “*Estou a cada dia adquirindo esse costume graças ao projeto*” (Residente A) e “*Sim, ao logo do curso aprendemos a gostar*” (Residente T).

Outro fato que nos chamou a atenção foi a resposta da residente L, ao afirmar seu “medo” (palavras da residente) em produzir textos. Isso nos fez questionarmos a respeito das experiências escolares, relacionadas à escrita, vivenciadas por essa residente. Possivelmente, sua escrita era concebida como “escrita com foco na língua” (KOCH; ELIAS, 2009; MENEGASSI, 2010) e seus textos eram corrigidos de forma “indicativa” (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2020), nos quais o foco eram seus “erros” e a aplicabilidade das regras gramaticais.

De acordo com Hila (2009, p. 156), um dos papéis da escola é

[...] possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade, mediar processos de formação para que possam integrar os aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais.

Essa concepção acaba por desenvolver nos alunos confiança na realização de suas produções textuais por conseguirem desenvolver seus textos de forma mediada por seus professores, os quais concebem os textos a partir de suas relações sociais e utilizam-se de diversos gêneros textuais em sala de aula.

As respostas apresentadas para a pergunta número 1, refletem na concepção de escrita, revisão e reescrita que os residentes possuíam no momento de preencher o questionário, como verificamos nas categorias elencadas no Quadro 13.

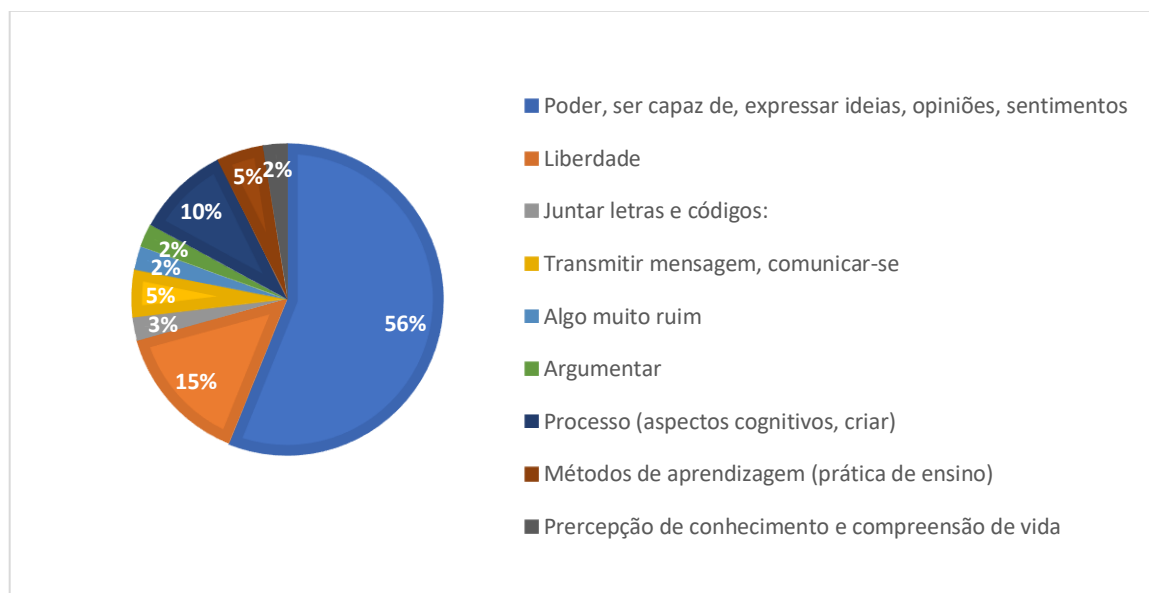
QUADRO 13 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: PARA VOCÊ, O QUE É ESCREVER?

1	Poder, ser capaz de expressar ideias, opiniões, sentimentos.
2	Liberdade.
3	Juntar letras e códigos.
4	Transmitir mensagens, comunicar-se.
5	Algo muito ruim.
6	Argumentar.
7	Processo (aspectos cognitivos, criar)
8	Métodos de aprendizagem (prática de ensino)
9	Percepção de conhecimento e compreensão de vida.

FONTE: A autora (2021).

As categorias aventadas e as respostas dos residentes expressas no Quadro 11 serviram de base para a construção do gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: “PARA VOCÊ, O QUE É ESCREVER?”



FONTE: A autora (2021).

De acordo com as respostas elencadas no Gráfico 2, verificamos que 56% dos residentes entendem a escrita como uma representação dos pensamentos, opiniões, etc. Essa ideia parte da concepção de escrita com foco na língua. Nessa perspectiva, escrever passa a ser compreendido “como uma atividade por meio da qual aquele que

escreve expressa seu pensamento, suas intenções” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33). Com base nisso, não se leva em consideração o sujeito-leitor, ou a circulação do texto produzido, concebido como um produto que reflete apenas as intenções do escritor.

Dos 23 residentes participantes da pesquisa, 15% afirmam que escrever é algo libertador, é sentir-se livre, é libertação das ideias. Inferimos que a escrita está associada ao “dom/inspiração divina” (MENEGASSI, 2010, p. 76). Nessa concepção, o autor produz o texto com base em seu conhecimento a respeito de algum assunto, sem levar em consideração o papel social que o texto possui nos dias de hoje.

Já, 10% dos residentes afirmaram que escrever é um processo cognitivo, que leva à criação textual. Desse modo, notamos que os residentes que relacionam escrita com processo cognitivo têm conhecimento acerca da teoria que aborda o tema da questão, embora não possamos afirmar a partir de quais teorias e autores o conhecimento foi adquirido. Entretanto, relacionamo-la com base no processo cognitivo está atrelada, em especial, aos estudos de Hayes e Flower (1981, 1996), os quais afirmam que “a ação de escrever é o conjunto de processos característicos do pensamento orquestrado ou organizado pelos escritores durante o ato de compor²¹” (HAYES; FLOWER, 1996, p. 77). Logo, para se escrever o autor precisa planejar o seu texto, escrever, revisar e reescrever, ambas as ações completam a ideia de escrita enquanto processo cognitivo.

Por sua vez, 19 % assim se dividem: a) 5% afirmam que escrever é um processo comunicativo que serve para transmitir uma mensagem; b) 3% responderam que escrever é juntar letras e códigos; c) 2% trazem a ideia de que escrever é argumentar; d) 2% dizem que escrever é algo ruim; e) 2% relacionam o ato de escrever à percepção de conhecimento e compreensão de vida. Os residentes que responderam que “a escrita serve para transmitir uma mensagem”; que “escrever é argumentar” e que escrever é “conhecimento e compreensão de vida”; de certo modo, relacionam escrever a um ato comunicativo, social (MENEGASSI, 2010). Já àqueles que afirmaram que escrever é juntar letras, códigos ou argumentar, deixam a entender que possuem uma concepção de escrita com foco na língua, a conceber a “[...] linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33), a ser o suficiente para produzir textos que se findam em um produto acabado. Aqueles que mencionaram que

²¹ “La acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestrado u organizado por los escritores durante el acto de componer”.

escrever é algo ruim devem ter sofrido mediações pedagógicas negativas com relação à escrita, provavelmente, por que seus textos devem ter sido corrigidos mediante uma correção indicativa, onde o professor marcava no corpo do texto as palavras grafadas de modo incorreto (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2020). Esse tipo de prática costuma desestimular os alunos ao ato de produzir textos por não conseguirem: i) entender o que “erraram” em seus textos, ii) não perceberem o sentido em escrever apenas para ter seu texto corrigido-avaliado.

A partir dessas respostas e das concepções de escrita percebidas nas respostas mensuradas realizamos a categorização da questão 3 de acordo com o quadro abaixo:

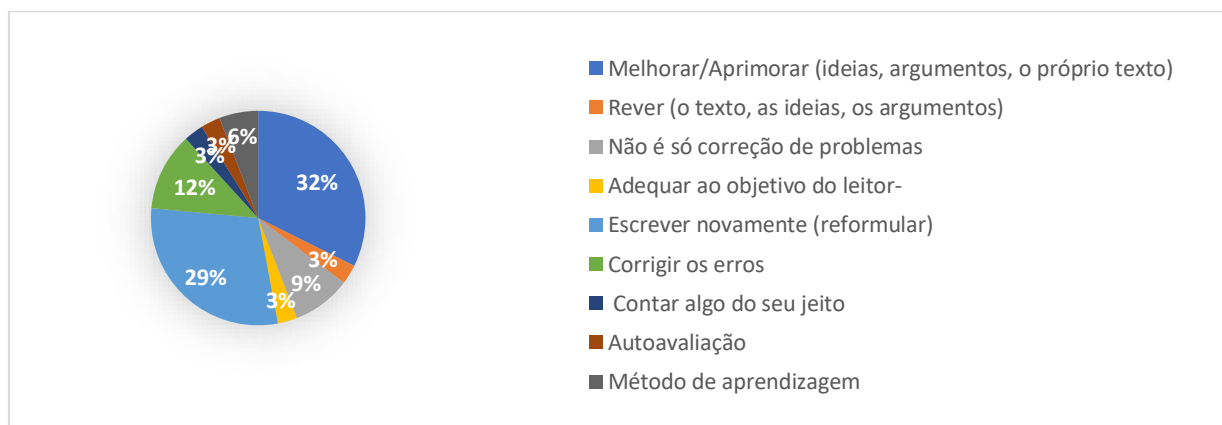
QUADRO 14 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: O QUE VOCÊ ENTENDE POR REVISÃO? E POR REESCRITA?

1	Melhorar/Aprimorar (ideias, argumentos, o próprio texto)
2	Rever (o texto, as ideias, os argumentos)
3	Não é só correção de problemas.
4	Adequar ao objetivo do leitor.
5	Escrever novamente (reformular).
6	Corrigir os erros.
7	Contar algo do seu jeito.
8	Autoavaliação.
9	Método de aprendizagem.

FONTE: A autora (2021).

A categorização das respostas fornecidas pelos residentes resultou no Quadro 14, bem como no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: “O QUE VOCÊ ENTENDE POR REVISÃO? E POR REESCRITA?”



FONTE: A autora (2021).

A questão apresenta o conhecimento dos residentes sobre os conceitos de revisão e reescrita. A partir das respostas, constatamos o equívoco de se colocar na mesma questão a pergunta sobre revisão e reescrita, pois os residentes responderam de forma geral, a considerar os dois elementos como parte de um mesmo processo, ou, em algumas respostas, não consideraram a revisão, a responder apenas sobre a reescrita. Os resultados apontam: a) 32% responderam que revisão e reescrita servem para melhorar ou aprimorar as ideias, os argumentos utilizados no texto escrito, ou o próprio texto em si; b) 29% dos residentes afirmam que revisão e reescrita é escrever novamente, reformular o texto escrito; c) 12% responderam que é corrigir os erros; d) 9% deixaram claro que não é só a correção de problemas; e) 6% entendem que revisão e reescrita é uma abordagem de aprendizagem que serve para internalizar o conteúdo; f) 3% afirmaram que é um processo de autoavaliação; g) 3% deixaram evidente que revisão e reescrita é adequar o texto ao objetivo do leitor; h) 3% demonstram que é rever o texto, as ideias e os argumentos escritos; i) 3% entendem revisão e reescrita como contar algo do seu jeito.

Ao considerar as categorias elencadas a partir das respostas dos residentes, inferimos que a maioria apresenta conhecimentos sobre os processos de revisão e reescrita, pois afirmam que ambas as etapas contribuem com o aperfeiçoamento do texto escrito, seja a partir da troca de ideias, da organização estrutural e linguística, da eliminação de possíveis problemas, da adequação textual, da adaptação aos leitores, entre outros elementos considerados pertinentes (SERAFINI, 1998).

A quarta questão “Quando você escreve um texto tem o hábito de reescrevê-lo?” obteve as respostas categorizadas no Quadro 15.

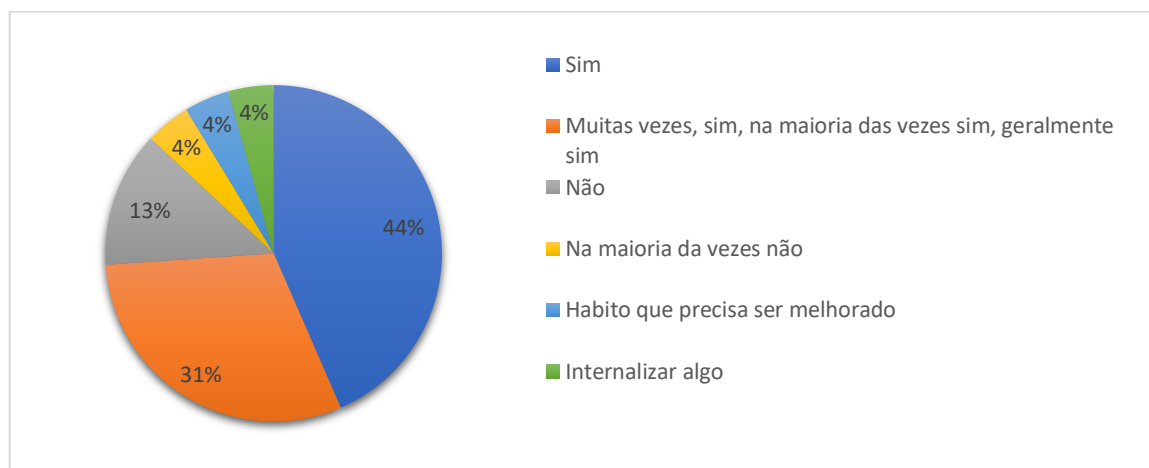
QUADRO 15 - CATEGORIAS PARA A PERGUNTA: O QUE VOCÊ ENTENDE POR REVISÃO? E POR REESCRITA?

1	Melhorar/Aprimorar (ideias, argumentos, o próprio texto)
2	Rever (o texto, as ideias, os argumentos)
3	Não é só correção de problemas.
4	Adequar ao objetivo do leitor.
5	Escrever novamente (reformular).
6	Corrigir os erros.

FONTE: A autora (2021).

Essas categorias elencadas no Quadro 14, bem como as respostas transmitidas pelos residentes, suscitaram na sistematização presente no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – CATEGORIAS A PARTIR DA PERGUNTA: “QUANDO VOCÊ ESCREVE UM TEXTO TEM O HÁBITO DE REESCREVÊ-LO?”



FONTE: A autora (2021).

Ao serem questionados sobre o hábito da reescrita, as respostas demonstram que: a) 44% dos residentes afirmaram categoricamente possuir o hábito; b) 31% disseram que, muitas vezes, na maioria das vezes ou geralmente, possuem o hábito; c) 13% deixaram evidente que não reescrevem os seus textos; d) 4% afirmaram que, na maioria das vezes, não reescrevem os textos produzidos; e) 4% declararam que é um hábito que precisa ser melhorado; f) 4% alegaram que só reescrevem os textos ao necessitarem internalizar algum assunto que consideram importante para o aprendizado.

As respostas dos residentes demonstram que a noção sobre revisão e reescrita se incorpora em seus discursos, ao ponto de, em algumas delas, nem aparecer as palavras durante a escrita das respostas, pelos resultados apresentados. Possivelmente, aconteça por se tornar praticamente impossível reescrever um texto sem antes desenvolver a sua própria revisão textual (MENEGASSI, 2013). Isso nos faz inferir que a prática de revisão textual não deve estar acontecendo durante as escritas dos residentes, o que acaba por refletir de forma direta na etapa da revisão e, muitas vezes da própria escrita em si, principalmente porque a revisão pode ser considerada “[...] um passo fundamental da produção de um texto” (SERAFINI, 1998), pois é a partir dela que o escritor percebe se as ideias expostas no texto se encontram

articuladas de forma clara para o seu possível leitor, entre outras coisas importantes para a coesão e coerência textual.

Na questão seguinte, solicitamos que os residentes comentassem sobre o(s) conhecimento(s) adquirido(s) no curso de Letras sobre escrita, revisão e reescrita. Foi uma das questões mais difíceis de analisar a partir da Análise de Conteúdo, pela dimensão da extensão das respostas coletadas. Em todo caso, organizamos com base nas categorias definidas no Quadro 16.

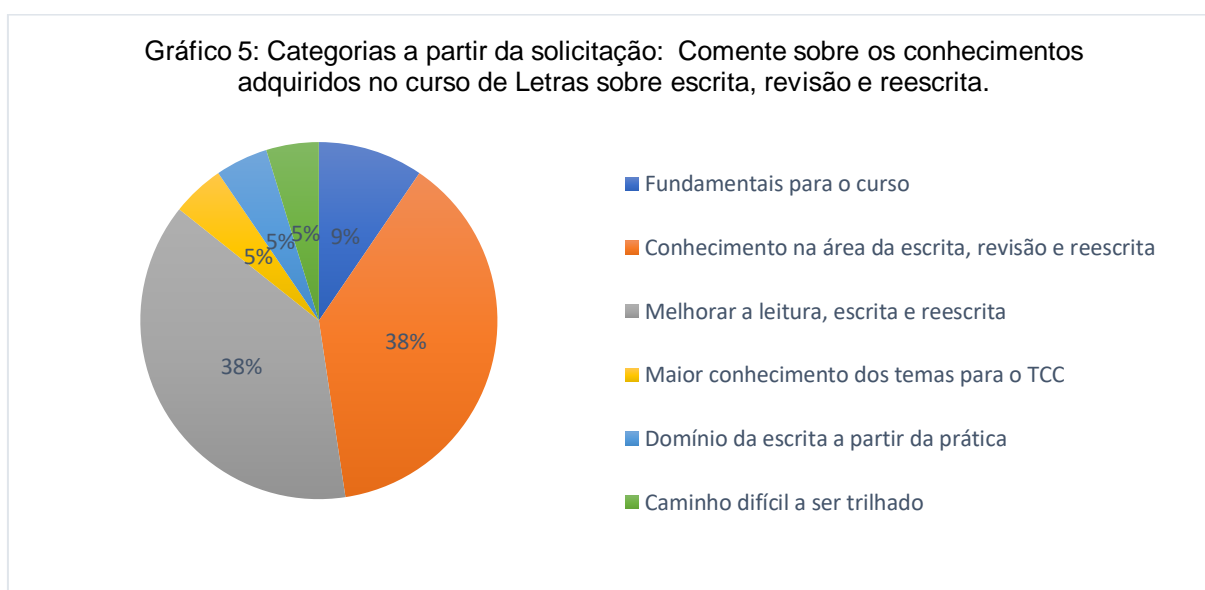
QUADRO 16 - CATEGORIAS PARA A QUESTÃO: COMENTE SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO DE LETRAS SOBRE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA

1	Fundamentais para o curso.
2	Conhecimento na área da escrita, revisão e reescrita.
3	Melhorar a leitura, escrita e reescrita.
4	Maior conhecimento dos temas para o TCC.
5	Domínio da escrita a partir da prática.
6	Caminho difícil a ser trilhado.

FONTE: A autora (2021).

Consideramos essas categorias, bem como as respostas dos residentes expressas no Quadro 11 para criamos o Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – CATEGORIAS A PARTIR DA SOLICITAÇÃO: “COMENTE SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO DE LETRAS SOBRE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA”



FONTE: A autora (2021).

A partir dos resultados expostos no Gráfico 5, afirmamos que a maioria dos residentes, 76%, comenta que adquiriu mais conhecimentos sobre escrita, revisão e reescrita, a proporcionar uma melhoria em sua leitura, como também na escrita e reescrita. Os demais, 24%, se dividiram: a) 9% alegaram que os conhecimentos são fundamentais para o curso, a ser o seu pilar de sustentação; b) 5% evidenciaram um maior conhecimento sobre os temas durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado para a conclusão da graduação; c) 5% afirmaram que o conhecimento adquirido mostrou que o domínio da escrita ocorre a partir da prática, a ser desenvolvida já nos anos escolares iniciais; d) 5% demonstram que é um caminho difícil a ser trilhado, mas não é impossível.

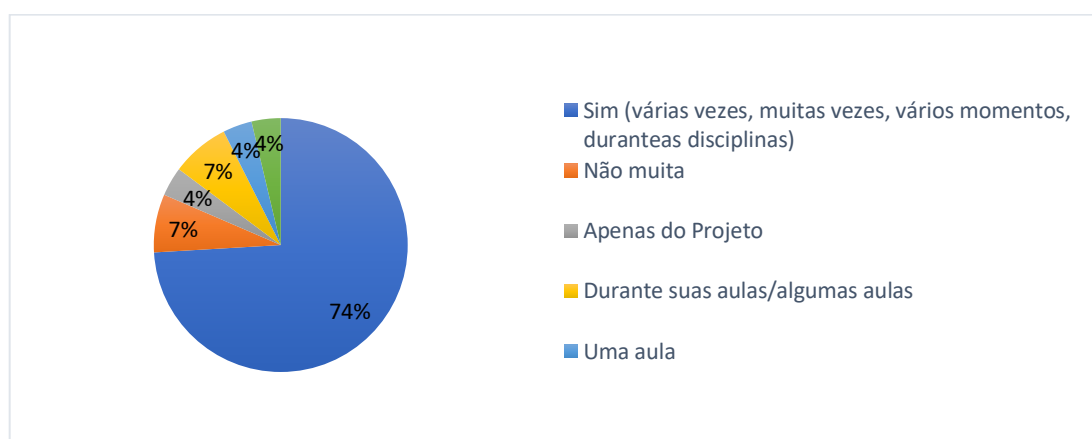
A penúltima pergunta do questionário tratava sobre as práticas de reescrita que os residentes tiveram durante o curso de Letras. Com base nas respostas obtidas, chegamos às categorias elencadas no Quadro, bem como no Gráfico 6.

QUADRO 17 - CATEGORIAS PARA A QUESTÃO: COMENTE SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO DE LETRAS SOBRE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA

1	Sim (várias vezes, muitas vezes, vários momentos, durante as disciplinas).
2	Não muita.
3	Apenas do Projeto.
4	Durante suas aulas/algumas aulas.
5	Uma aula
6	Uma disciplina.

FONTE: A autora (2021).

GRÁFICO 6 – CATEGORIAS A PARTIR DA QUESTÃO: “VOCÊ TEVE PRÁTICAS DE REESCRITA NO CURSO DE LETRAS? COMENTE”



FONTE: A autora (2021).

Quanto às categorias relacionadas a partir da sexta pergunta do questionário, verificamos que um número expressivo dos residentes, 74%, responderam que tiveram práticas de reescrita no curso de Letras, a ocorrer várias vezes durante o curso, na realização das disciplinas, por exemplo. Os demais, 26%, dividiram-se em suas respostas: a) 7% não tiveram muito a experiência; b) 7% tiveram durante algumas aulas; c) 12% responderam que só tiveram a prática durante uma disciplina (4%), durante uma aula (4%) e apenas no projeto (4%).

A última questão proposta coleta informações sobre o ponto de vista dos residentes a respeito da importância da prática de revisão e reescrita de textos, a que relacionamos as categorias apresentadas no Quadro 18.

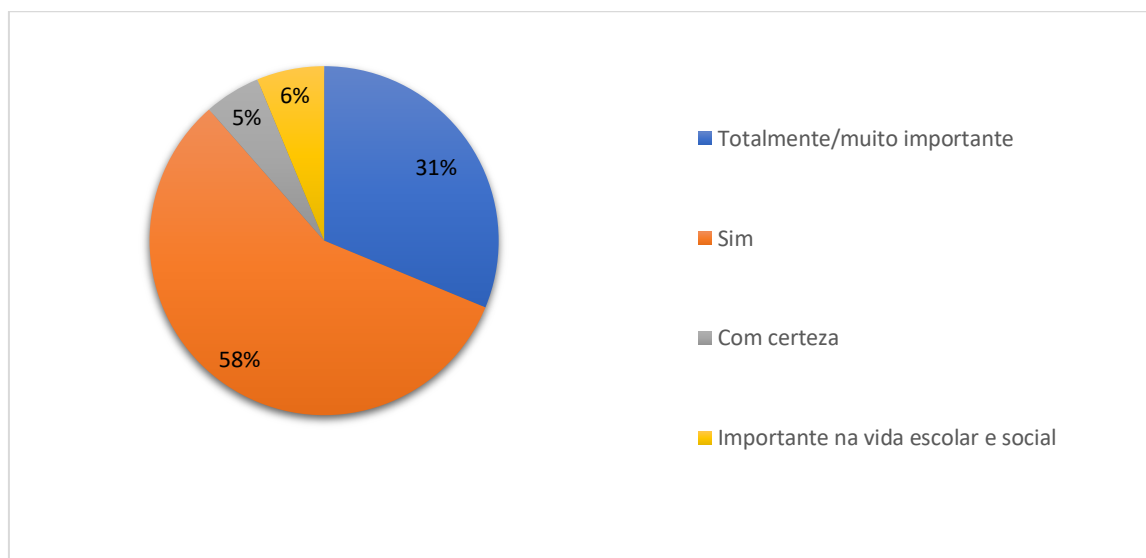
QUADRO 16 - CATEGORIAS PARA A QUESTÃO: NO SEU PONTO DE VISTA, A PRÁTICA DE REESCRITA DE TEXTOS É IMPORTANTE?

1	Totalmente/muito importante.
2	Sim.
3	Com certeza.
4	Importante na vida escolar e na vida social.

FONTE: A autora (2021).

Essa categorização relacionada com as respostas informadas pelos residentes resultou no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – CATEGORIAS A PARTIR DA QUESTÃO: “NO SEU PONTO DE VISTA, A PRÁTICA DE REESCRITA DE TEXTOS É IMPORTANTE?”



FONTE: A autora (2021).

Com relação a questionamento da pergunta, todos os residentes concordaram que a revisão e a reescrita são etapas importantes do processo de escrita. Levaram em consideração fatores como a melhoria da produção textual, a aquisição de novos conhecimentos, a ampliação do olhar crítico sobre o mundo a nossa volta, por exemplo. Um total de 6% dos residentes afirma que a revisão e a reescrita são importantes na vida escolar e na social.

Muitos são os aspectos a serem considerados nas respostas coletadas, porém não nos cabe, aqui, analisar aspectos como a bipolaridade dos elementos postos nos discursos dos participantes, nem o nível de intensidade quanto ao significado da presença ou ausência de determinados elementos frasais, oracionais, por exemplo. Sendo assim, mediante as respostas dos residentes, a olhar de forma ampla, conseguimos chegar aos seguintes resultados obtidos pelo questionário, sobre os residentes:

- a) a maioria aprecia ler, escrever e reescrever os textos;
- b) grande parte percebe a escrita a partir da concepção de escrita com foco na língua (KOCH; ELIAS, 2008), em que o texto produzido passa a ser interpretado como representação do pensamento e das ideias do escritor;
- c) o maior número dos residentes apresenta conhecimentos sobre revisão e reescrita;
- d) Em sua maioria, possuem o hábito de reescrever os seus textos e unem as visões sobre revisão e reescrita como se fossem uma só etapa, a ser considerado como entendimento normal, conforme Menegassi (2013);
- e) durante o curso de Letras, adquiriram conhecimentos sobre escrita, revisão e reescrita;
- f) tiveram práticas de revisão e reescrita durante algumas disciplinas e em vários momentos do curso;
- g) percebem a importância da revisão e da reescrita no âmbito escolar e no social a atentar ao caráter discursivo e da vinculação dos textos produzidos ao contexto social.

A partir desses resultados, organizamos e desenvolvemos o curso de formação com os residentes, com vistas a trabalhar conteúdos teóricos-metodológicos e atividades práticas, a envolver o processo da escrita em suas etapas, a ser apresentado a seguir.

4.4.3 Atividades formativas com os residentes: apresentação

A partir do diagnóstico inicial, da compreensão a respeito dos conhecimentos dos residentes sobre escrita, revisão e reescrita e das características próprias do PRP, desenvolvemos o curso de formação com os professores residentes. Esta etapa ocorreu em dois momentos: i) os encontros para desenvolvermos os estudos com os residentes e a professora orientadora, coordenadora do projeto da pesquisadora em questão; ii) as propostas de intervenções escolares produzidas pelos residentes, sob nossa orientação.

No caso dos residentes participantes da pesquisa, quando o projeto teve início, 23 estavam cursando o 6º período e apenas um estava no 8º período do Curso de Letras. Dessa forma, 23 já tinham cursado as disciplinas Didática I e II, Legislação de Ensino e Estágio Supervisionado I. As duas últimas ministradas por nós. Logo, as discussões sobre aspectos relacionados à prática docente já se realizaram, além de estudos e atividades a envolver LDB, documentos oficiais que regem a educação do estado de Rondônia, BNCC e conceitos sobre educação, didática, entre outros temas relevantes sobre as reflexões do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os documentos oficiais das escolas-campo, como PPC, por exemplo, também consultados e analisados por boa parte dos residentes, durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, sendo retomadas as observações durante as atividades do PRP.

Os alunos do 6º período estavam em processo de mudança da grade do curso, portanto, tinham poucas horas disponíveis para os encontros do PRP. Embora o curso de formação com os professores residentes definiu-se na proposta do subprojeto do PRP, por ser uma condição do projeto em si, sofreu alterações a partir dos resultados do diagnóstico inicial efetivado com os residentes.

As sessões de estudo ocorreram sempre após a leitura dos textos teóricos anteriormente disponibilizados aos participantes, os residentes e as preceptoras, que participaram de forma remota, para conciliar as atividades das escolas, do PRP, com o curso em andamento. Dividimos o curso em dois momentos: 1º) relacionado aos conhecimentos a respeito do subprojeto e as suas concepções teórico-metodológicas, em agosto de 2018; 2º) a imersão escolar dos residentes e o desenvolvimento das intervenções em sala de aula, entre abril e maio de 2019.

Todos os textos trabalhados intencionavam desenvolver a mediação do processo de escrita, revisão e reescrita com os professores residentes. Em especial,

para que conseguissem, por meio da mediação explícita e implícita (VYGOTSKY, 2020, p.164), internalizar as teorias estudadas e colocar em prática os conhecimento por meio dos projetos de intervenções desenvolvidos nas escolas. Assim, os encontros para os estudos ocorreram durante 4 horas, nas tardes de quinta-feira, sendo que, a cada semana, um grupo de alunos apresentava o texto, que era discutido por todos. Para melhor visualização do todo, a sistematização do curso de formação se encontra descrita no Quadro 13.

QUADRO 19 – SISTEMATIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO – MOMENTOS DE ESTUDO²²

Atividade (conteúdo)	Objetivos	Forma de realização da atividade	Período de realização
Atividade 1 – Apresentação do subprojeto.	Entender o conhecimento dos participantes sobre os assuntos abordados no subprojeto, principalmente sobre escrita, revisão e reescrita.	O primeiro encontro foi realizado a partir de uma roda de conversa para apresentarmos o PRP aos alunos: a questão regimental, as obrigações de cada integrante do projeto, o curso de formação, os pressupostos teóricos (de forma resumida), além de buscarmos entender o que os alunos entendiam sobre escrita, revisão e reescrita.	9/8/2018
Atividade 2 – A formação mimética: o aluno como mestre do professor; a equivocada formação teórica nos cursos de Letras; os equívocos da assessoria pedagógica (GUEDES, 2006).	Discutir o processo de formação nos cursos de Letras.	A partir da apresentação dos alunos, discutimos os textos e pensamos no papel do docente, de um modo geral, e do professor de Língua Portuguesa, em particular. Além do debate e da reflexão sobre a profissão docente, os alunos falaram das impressões que tiveram das escolas-campo e do seu interesse em exercer a profissão docente após finalizarem o Curso de Letras.	16/8/2018
Atividade 3 – Oficina para a produção dos planos de trabalho, proposta de intervenção e relatório.	Instrumentalizar os professores residentes sobre a confecção dos planos de trabalho e da proposta de intervenção e da escrita dos relatórios.	Apresentação dos modelos (CAPES) do plano de trabalho e do relatório. Instrução quanto à proposta de intervenção. A atividade foi realizada no Laboratório de Informática do câmpus, para que iniciar a confecção do relatório do plano de trabalho dos residentes.	23/8/2018

²² Os textos relacionados às atividades 05, 06, 07, 08 e 09 foram selecionados para trabalho com os alunos ainda no processo de leitura e construção da tese, dessa forma não conseguimos utilizá-los com os acadêmicos pesquisados de acordo com o desejado. Apesar disso, consideramos importante o trabalho com esses textos, mesmo que tenham sido de forma teórica.

Atividade 4 – Concepção de leitura (KOCH; ELIAS, 2009).	Apresentação dos conceitos de leitura, em seus diversos níveis de texto e de escrita. Discussão sobre compreensão e interpretação de texto. Apresentação dos conceitos de leitura: 1. com foco na língua, 2. com foco no escritor, 3. com foco na interação.	Discussão do texto e atividades que trabalhassem os conceitos de leitura. Após, realizou-se atividade de compreensão e interpretação de texto, a partir da fábula de Esopo “O burro a raposa e o leão”. Produção de texto coletivo, no quadro, com as respostas, com a revisão e a reescrita colaborativa.	11/4/2019
Atividade 5 – Gêneros textuais (KOCH, ELIAS, 2009).	Discutir sobre a diferença entre gêneros textuais e tipologia textual.	Discussão sobre a composição, o conteúdo e o estilo dos gêneros textuais e sua diversidade tipológica.	18/4/2019
Atividade 6 – A escrita como processo (FIAD, 2006).	Refletir sobre o processo da produção de texto.	Discussão sobre a escrita como processo, com reflexões sobre os textos dos alunos, as rasuras, os “erros” e as possíveis soluções metalinguísticas e eplinguísticas que se utilizam em situações parecidas com os exemplos oferecidos.	25/4/2019
Atividade 7 – A revisão (SERAFINI, 1998).	Entender o processo de revisão de textos, a partir da revisão do conteúdo e da revisão da forma.	Reflexão sobre o processo, os tipos de revisão e sua importância na construção e na avaliação do texto do aluno, além de discussão sobre como os residentes desenvolveriam a atividade em sala de aula.	2/5/2019
Atividade 8 – A correção (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2001); O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem (NASCIMENTO, 2009).	Estudar sobre os seis princípios para correção de um texto. Discutir sobre as metodologias de correção: indicativa, resolutiva, classificatória, textual-interativa. Conhecer o bilhete orientador como mediador da reescrita e estabelecer a relação entre as formas correção textual apresentadas.	Discussão sobre as metodologias de correção e sobre como cada uma é refletida em sala de aula, nas atividades do PRP.	9/5/2019
Atividade 9 – Ensinar a escrever é ensinar a reescrever (FIAD, 2006).	Entender o processo de reescrita a partir da correção dos textos, o que pode e o que deve ser corrigido nos textos.	Discussão sobre o processo da escrita, a partir da reescrita textual, com compreensão sobre o que pode e o que deve ser corrigido no texto dos alunos.	16/5/2019

Atividade 10 – Início da produção de material para as práticas em sala de aula.	Confeccionar material de incentivo à leitura, escrita e rescrita, a partir do projeto estadual “Todo dia é dia de Ler”.	Início da proposta de intervenção a ser desenvolvida nas escolas-campo, a partir das duplas que foram formadas no início das atividades do PRP, a ter como tema o projeto estadual “Todo dia é dia de ler”.	23/5/2019
Atividade 11 – Continuação da produção de material para as práticas em sala de aula.	Confeccionar material para o trabalho com a escrita, revisão e reescrita.	Cada grupo de residentes, de acordo com as peculiaridades de cada escola, produziu parte do material que iria desenvolver nas escolas sobre questões de escrita, revisão e reescrita.	30/5/2019

FONTE: A autora (2021).

Salientamos que os professores residentes realizaram o curso de formação concomitante com as atividades do PRP, nas escolas, bem como junto às demais atividades do curso de Letras. Além disso, durante todo o desenvolvimento do subprojeto, foram gerados e coletados registros de dados a partir de observações, orientações e intervenções entre a pesquisadora, os residentes e a preceptora. Segundo Severino (2018, p. 125), a observação é “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Nesse sentido, cabe ao pesquisador, durante o processo de observação, possuir “habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 279) para garantir o sucesso da investigação.

Durante o processo de formação optamos pela observação-participante (MARCONI; LAKATOS, 2017), a utilizar como instrumento de coleta a gravação dos encontros do grupo de estudo em áudio e vídeo. Ademais, todos os materiais estudados e produzidos foram arquivados e digitalizados para registros e análises posteriores. Também são consideradas as anotações e as descrições realizadas pela pesquisadora, em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Na realidade, o material coletado serviu para o nosso processo de análise e reflexão, sempre aportado no referencial teórico-metodológico já descrito nesta Tese.

Para a conclusão do processo de formação, iniciamos a confecção de material de incentivo à leitura, escrita e rescrita de textos, a partir do projeto estadual “Todo dia é dia de Ler”, proposta da Secretaria Estadual de Educação, bem como das características de cada escola-campo. Assim, agregamos as observações realizadas pelos professores residentes às conversas com a professora preceptora e as nossas

observações, para desenvolvermos algo em conjunto. A prática do material produzido pelos alunos, como proposta de intervenção nas escolas, é melhor abordada na subseção seguinte.

4.4.4 A preparação para as propostas de intervenção

Durante esta fase específica da pesquisa, os alunos propuseram atividades de intervenção, sempre com nossa orientação, que seriam trabalhadas nas escolas-campo, a partir da realidade de cada estabelecimento.

Para um melhor desenvolvimento dos trabalhos nas escolas, os professores residentes atuavam em sala de aula em dupla ou individualmente, de acordo com a situação da professora-preceptora, como também dos próprios residentes. As atividades eram desenvolvidas no contra-turno, com exceção do professor residente W, na Escola-campo C, que possuía mais horários vagos no turno vespertino, pois estava no último período do curso de Letras. A escolha dos anos escolares para a atuação dos professores residentes ocorreu por dois motivos: i) a turma em que a professora preceptora atuava na escola-campo; ii) por sugestão oferecida pela professora preceptora. Conforme as divisões dos professores residentes, as atuações nas escolas ocorriam como descrito no Quadro 14.

QUADRO 20: DIVISÃO DOS RESIDENTES POR ESCOLA

Escola-campo A		Escola-campo B		Escola-campo C	
Residentes	Ano	Residentes	Ano	Residentes	Ano
C e N	6º A	F e U	8º A	A e O	1º A
I e J	6º B	K e L	9º A	P e R	1º A
E e G	9º A	H e M	9º B	B	1º B
D e Q	9º B	V	8º B	W	1º B
S e T	9º C				

FONTE: A autora (2021).

Após as discussões e as atividades realizadas durante boa parte do curso de formação, os professores residentes, sob nossa orientação, organizaram e montaram os materiais a serem trabalhados nas escolas. Outros materiais também foram produzidos, porém estavam mais adequados ao trabalho com a prática de linguagem de análise linguística ou com atividades especificamente solicitadas pelas professoras-preceptoras, como é o caso do trabalho com leitura, compreensão e

interpretação de textos voltados para a Prova Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com os alunos do 9º ano, por exemplo.

QUADRO 21: ATIVIDADES PRÁTICAS PRODUZIDAS PELOS RESIDENTES PARA O TRABALHO COM A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO

Escola-campo A	Escola-campo B	Escola-campo C
Proposta de intervenção a partir do Projeto “Todo dia é dia de ler”, com prática de leitura, escrita, revisão e reescrita de textos	Proposta de intervenção: “Eternos e sempre novos: os clássicos e suas versões num passeio pela produção textual e encenação”	Proposta de intervenção: “Sequência Didática (SD) sobre letramento crítico”.
Proposta de intervenção a partir do gênero textual “Lendas Folclóricas”, a considerar que a região do país é rica nesse gênero.	Proposta de intervenção a partir do gênero textual e-mail.	Proposta de Intervenção de escrita coletiva.

FONTE: A autora (2021).

As descrições e as análises dos registros das atividades produzidas são expostos na próxima seção, por ser um processo mais analítico do que metodológico. Além disso, agregamos as nossas observações durante as aplicações das atividades, bem como os resultados alcançados, a considerar as análises realizadas.

5 ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta seção, realizamos as análises dos processos de produção e da aplicação das atividades práticas realizadas nas escolas-campo, bem como apresentamos os resultados alcançados. Assim, organizamos a apresentação em duas maneiras: i) análises dos processos de produção e da prática dos professores residentes; ii) resultados alcançados.

5.1, Descrição e análise dos processos de produção de material e da prática dos professores residentes

As atividades confeccionadas pelos professores residentes desenvolveram-se nas propostas de cada escola-campo. A produção ocorreu entre os dias 23 a 30 de maio de 2019, na IES. A organização se efetivou em grupos, de acordo com as duplas das escolas-campo em que, para a organização e a montagem, sob nossa orientação, das propostas a serem executadas de forma prática. Em todas as etapas, orientamos o processo de confecção do material com vistas ao desenvolvimento da atividade da prática docente, a ter como essência o processo de ensino e aprendizagem, “ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2012, p.95).

O objetivo principal de cada proposta era trabalhar com o processo da produção escrita, para que acontecesse, era necessário trabalhar com a língua escrita de forma contextualizada, o que foi adaptado por cada grupo. De um modo geral, as propostas de intervenção contemplaram: a) atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos a serem utilizados; b) práticas de análise linguística, com abordagens de conceitos linguísticos e gramaticais; c) proposta de produção textual, com atividades de revisão e reescrita. Para as análises, exemplificamos com uma atividade de cada escola campo. Iniciaremos a partir da escola Campo A.

5.1.1. Atividade proposta à Escola-campo A

A atividade proposta para trabalhar com escrita, revisão e reescrita na Escola-campo A é descrita no Quadro 16.

QUADRO 22 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO A

A primeira proposta sugerida foi a sequência didática ²³ para o projeto “Todo dia é dia de ler”.
1º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Apresentação da proposta de intervenção; momento de leitura livre ➤ Objetivo: Estimular o hábito da leitura ➤ Breve descrição: Os alunos serão levados para a praça em frente à escola e escolherão os livros que têm interesse em ler. Após a leitura, haverá uma roda de conversa sobre o que os alunos acharam do livro, por que o escolheram, entre outras coisas ➤ Carga-Horária: 2 horas
2º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Atividade de produção textual ➤ Objetivo: Estimular a prática de escrita ➤ Breve descrição: Será solicitado que cada aluno, a partir do texto lido, recrie a história da forma que achar mais interessante ➤ Carga-horária: 2 horas
3º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Revisão textual ➤ Objetivo: Desenvolver a prática da revisão e introduzir a proposta de reescrita ➤ Breve descrição: Iremos desenvolver a correção textual dos alunos a partir do bilhete orientador, considerando os elementos iniciais: ortografia, pontuação e acentuação e, com os alunos, procederemos com a revisão, discutindo sobre o que precisa ser melhorado no texto ➤ Carga-horária: 2 horas
4º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Processo de reescrita ➤ Objetivo: Trabalhar com a reescrita textual ➤ Breve descrição: Após a atividade de revisão de texto, iremos solicitar que os alunos reescrevam os textos com base nas nossas observações, com o intuito de melhorar os textos produzidos ➤ Carga-horária: 2 horas

FONTE: A autora (2021).

Ao observarmos as informações do Quadro 16, verificamos que os residentes da Escola-campo A organizaram as atividades de modo que agregassem todos os aspectos estudados durante o curso de formação. Planejam trabalhar com a leitura,

²³ Entendemos sequência didática como a aplicação de “várias atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor (MANTOVANI, 2015, p.17).

a compreensão e a interpretação de texto - de forma oral, a produção textual, a revisão e a reescrita, a considerar, assim, a escrita como processo.

Os professores residentes da Escola-campo A, durante a construção da proposta descrita, levaram em consideração que, para se “produzir o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita” (BELOTI, 2016, p. 109). Assim, ao planejarem a sequência didática, buscaram proporcionar aos alunos uma metodologia que os ajudasse a realizar as atividades propostas em todas as etapas.

Observamos que a mediação utilizada durante o curso de formação foi colocada em prática, a ter em vista que “os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor” (GASPARIN, 2015, p. 49).

Dessa forma, os conteúdos estudados durante o curso de formação foram recuperados na montagem da proposta de intervenção por meio de uma relação tríade entre professores residentes, conteúdos estudados e docente mediadora. Embora o processo de aprendizagem ocorra numa relação de troca entre as pessoas envolvidas, é pela relação entre o sujeito e o objeto estudado e de sua ação consciente sobre o objeto que ocorre o verdadeiro processo de aprendizagem (GASPARIN, 2015). Nesse caso específico, os professores residentes utilizaram o conhecimento mediado, tanto explícito, devido a nossa intervenção, quanto implícito, introduzido de forma não intencional (VYGOTSKY, 1981) para a produção da sequência que seria utilizada na Escola-campo A.

A aplicação do material teve início no dia 14/7/2019, no período matutino, com duração de 4 horas-aula, ao invés de 2 horas, conforme o planejamento inicial. A reestruturação na carga-horária da atividade ocorreu por questões administrativas da escola. Como planejado, os alunos foram levados para um local previamente organizado na praça em frente à Escola-campo A, com o intuito de proporcionar uma mudança de ambiente e uma informalidade na atividade a ser desenvolvida.

Inicialmente, os professores residentes explicaram aos alunos o que faziam ali e como procederiam com a atividade planejada. Em seguida, solicitaram que os alunos do 6º ano escolhessem um livro entre os expostos - a serem de gêneros textuais diversificados, com linguagens verbal e não verbal -, aquele que fosse de seu interesse para proceder à leitura. A ação executou-se a partir do comando oral oferecido a todos: “*Agora que vocês já sabem qual será a atividade de hoje, cada um*

deve escolher um livro, desses que estão expostos, para realizar a leitura". (Residente J), coletado por nós, na presença de todos, em gravação por áudio.

A escolha dos livros se deu pelo fato de a escola possuir poucos livros catalogados possíveis de utilização. A ideia inicial era realizar a atividade com alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, porém, a escola não nos deu liberdade para trabalharmos com os alunos do 9º, pois focariam os estudos na prova do SAEB.

A preceptora deu total liberdade aos professores residentes para que desenvolvessem a atividade com os alunos e se colocou à disposição para contribuir com o que fosse necessário. Este ato mostra o quão importante é estabelecer a relação próxima entre os professores de sala de aula e os universitários em formação, a desenvolver uma relação de trocas de experiências e contribuições entre os professores formadores e os que estão em processo de formação.

Ao refletirmos sobre o processo educacional, a sua qualidade não está atrelada apenas ao conteúdo aprendido, mas, também, nas relações construídas durante o processo, na interatividade das atividades desenvolvidas, no envolvimento do grupo, na solidariedade e no respeito com os semelhantes e os diferentes, no jeito como o professor conduz o ensino, nas peculiaridades de sala de aula, no material utilizado e no ensino mais humanizado (IMBÉRNON, 2016). As relações que os residentes haviam construído com os alunos da turma foram reforçadas pelo desenvolvimento da atividade, que se demonstrou muito significativa para os alunos da Escola-campo A, pois, devido às suas condições financeiras, a maioria só tem contato com a leitura na própria escola, em grande parte das aulas por meio do livro didático.

Ao final da leitura, os professores residentes solicitaram que os alunos comentassem os motivos das escolhas dos livros, o que mais havia apreciado, além de pedirem que cada um contasse, de forma breve, a história lida. Essas ações foram executadas a partir das perguntas: a) *"Gente, vocês podem nos contar por que escolheram esses livros que estão lendo?" (Residente J); b) "O que mais gostaram nele?" (Residente N); c) "Agora, cada um vai nos contar sobre a história que leu...o que aconteceu nela? Quem eram os personagens? Essas coisas, certo?!" (Residente I).*

Durante toda a atividade, os professores residentes J e I direcionaram a atividade, a ter a liderança sobre a organização e a execução de todo o processo, a demonstrar boa relação com os alunos, além de envolvimento como que estavam desenvolvendo.

IMAGEM 1: MATERIAIS CONFECCIONADOS PELOS RESIDENTES



FONTE: A autora (2021).

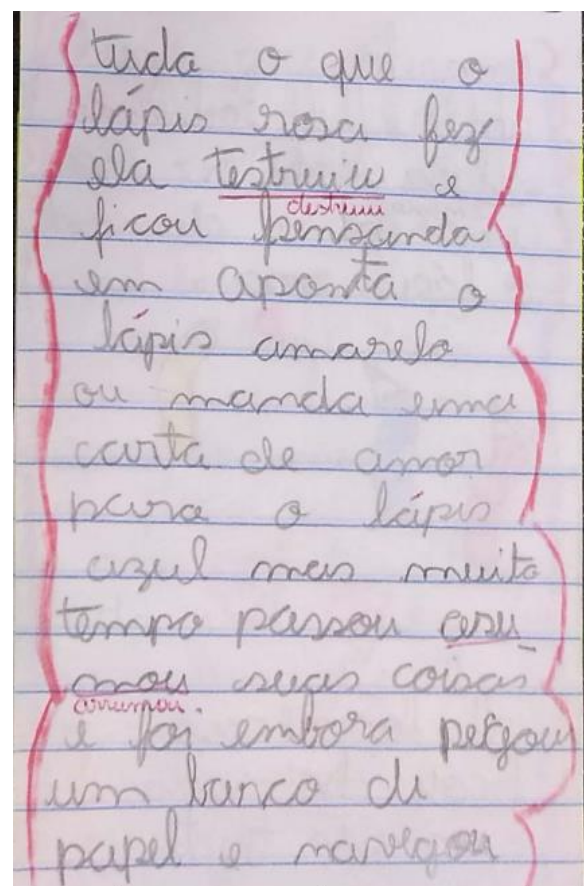
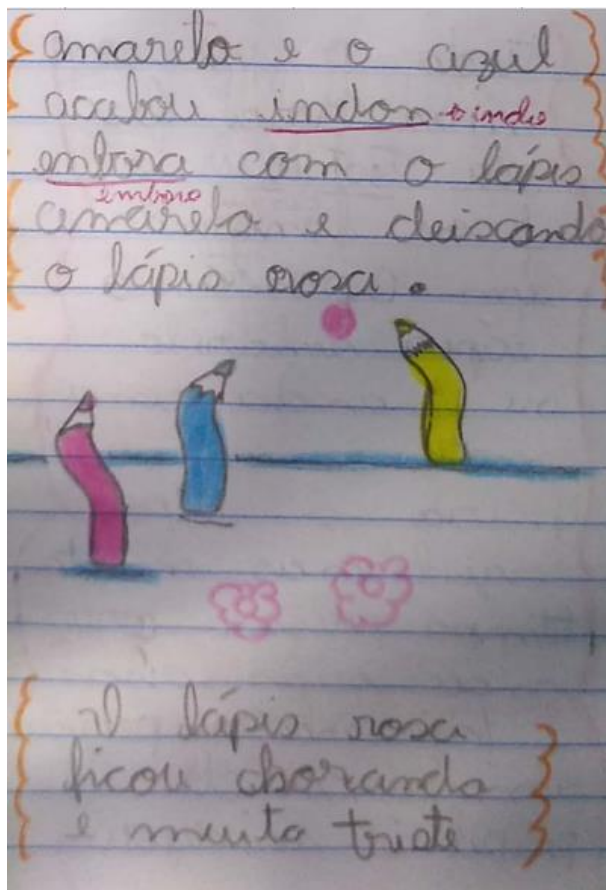
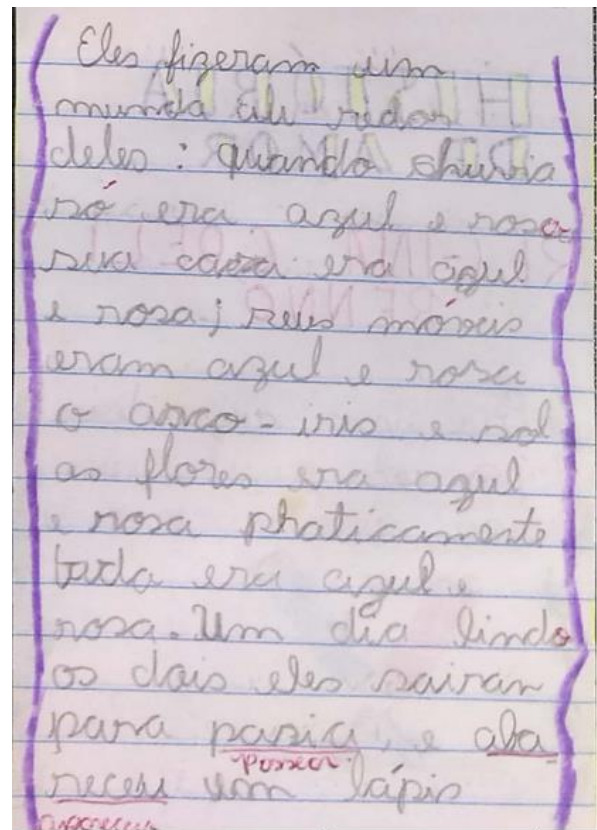
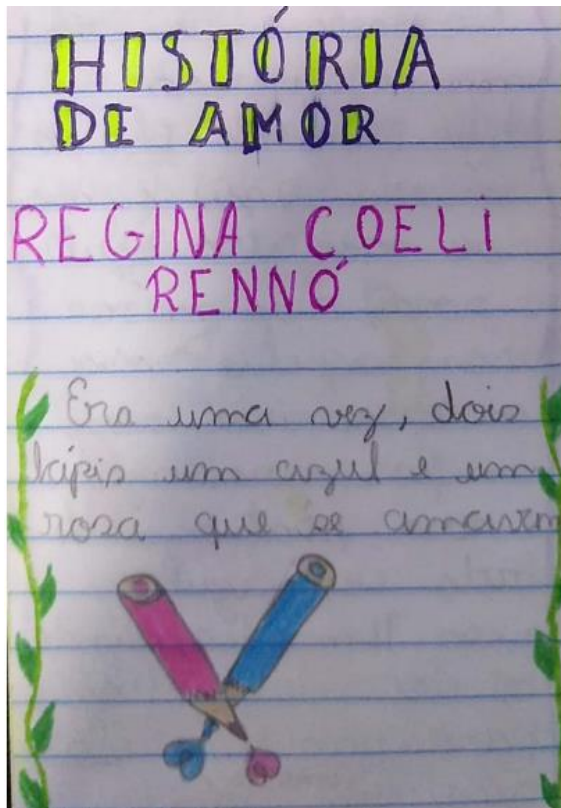
IMAGEM 2: LEITURA AO AR LIVRE

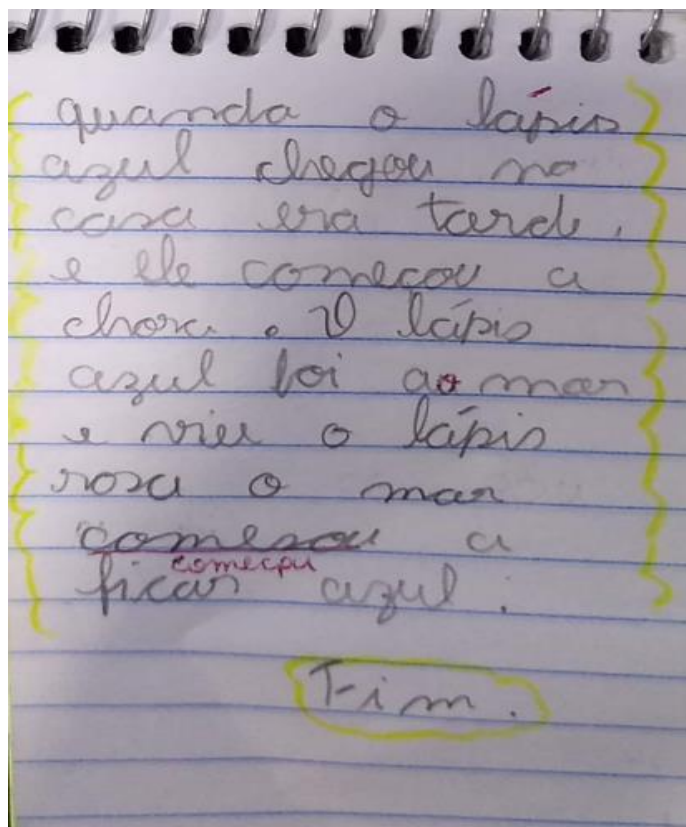


FONTE: A autora (2021).

No encontro seguinte, de acordo com a proposta de Costa (2007), aos alunos foram entregues cadernetas para que reescrevessem as histórias lidas, a substituir personagens, tempo, situações de ações, final da história, ou que criassem novas histórias a partir das lidas. A atividade resultou em algumas produções textuais, que servem ao desenvolvimento da prática docente dos professores residentes, em relação à escrita, revisão e reescrita. Desse modo, tomamos como amostra as três versões do texto produzido pela estudante A, que tinha como professores residentes I e J.

EXEMPLO 1 - REVISÃO NA PRIMEIRA VERSÃO DA ALUNA A PELAS PROFESSORAS/RESIDENTES I E J

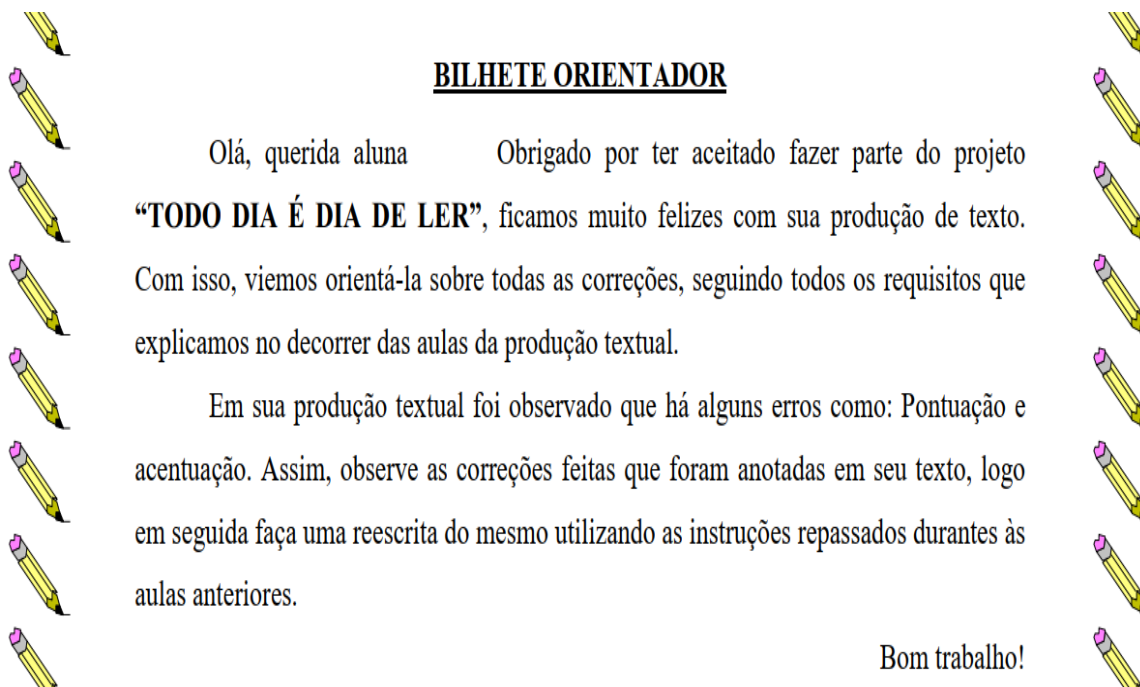




FONTE: A autora (2021).

A partir do Exemplo 1, afirmamos que os professores residentes I e J tiveram dificuldades durante a correção textual, o que é considerado comum com professores com pouca experiência no processo (SERAFINI, 1998). Verificamos, ainda, que utilizaram como suporte a correção resolutiva (SERAFINI, 1998), a indicar, no corpo do próprio texto, a resolução do problema, como observamos na troca de palavras, como: “*passia*” – “*passear*”; “*abareceu*” – “*apareceu*”; “*indom*” – “*indo*”; “*embora*” – “*embora*”; “*testruiu*” – “*destruiu*”. Nessa abordagem de correção, o professor mostra como o aluno deve corrigir o seu texto, a resolver o problema apresentado, não possibilitando estímulo na atividade de revisão e reescrita de texto por parte dos alunos. Além desse processo de correção resolutiva, os professores residentes utilizaram o bilhete orientador, a proporcionar uma maior interação entre professor e aluno, do que outra estratégia de correção textual (NASCIMENTO, 2009). Acreditamos que essa abordagem ocorreu na tentativa de desenvolver a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010), como observamos no Exemplo 2.

EXEMPLO 2 - BILHETE ORIENTADOR DOS PROFESSORES RESIDENTES I E J

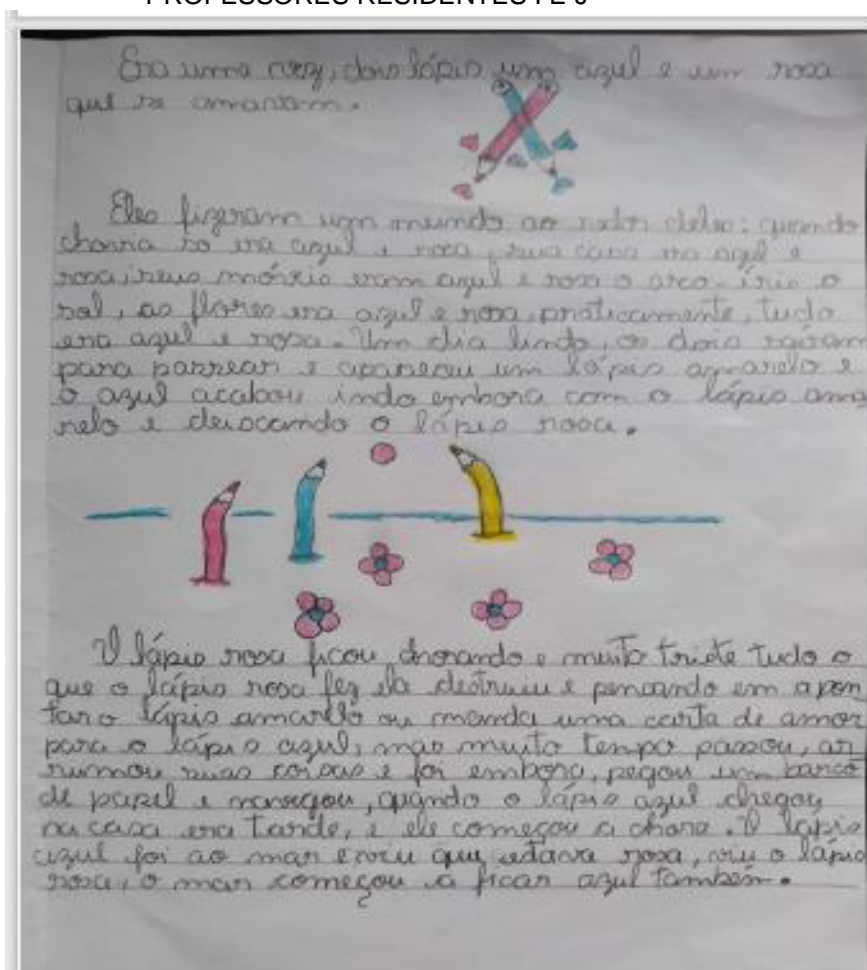


FONTE: A autora (2021).

De acordo com Ruiz (2010, p. 67), os bilhetes utilizados na correção textual-interativa, “[...] em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”. Assim, apresenta-se o motivo de utilização do bilhete pelos professores residentes, embora haja alguns problemas estruturais no texto do próprio bilhete.

A utilização dessa estratégia de correção, juntamente com a correção resolutiva, nos indica que: a) os professores residentes estavam confusos quanto à abordagem a utilizar durante o processo de correção; b) isso se deve ao processo de mediação implícita, ao qual foram submetidos durante os longos anos de ensino, enraizados em suas práticas docentes, no processo de formação inicial e c) possivelmente o curso de formação precise melhorar os conteúdos e preparar mais práticas.

EXEMPLO 3 – REESCRITA DA ALUNA A, APÓS A CORREÇÃO DOS PROFESSORES RESIDENTES I E J



FONTE: A autora (2021).

o processo de correção resultou na revisão textual da aluna na segunda reescrita. Não houve um segundo processo de correção pelas professoras preceptoras, mesmo o texto a apresentar alguns problemas que necessitavam de intervenção, como observamos no Exemplo 3.

5.1.2 Atividade proposta à Escola-campo B

Nesta subseção, apresentamos e analisamos o material produzido pelos professores residentes como proposta de intervenção, pois a professora preceptora não se sentia confortável em deixá-los corrigir as produções textuais dos alunos, logo não temos como apresentar a correção realizada, a impedir sua análise.

A atividade proposta para trabalhar com escrita, revisão e reescrita na Escola-campo B apresenta-se no Quadro 17.

QUADRO 23 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO B

A primeira proposta sugerida para o projeto de intervenção intitulado: “Eternos e sempre novos: os clássicos e suas versões num passeio pela produção textual e encenação”.
1º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Leitura dos contos clássicos: <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, seguido de suas versões modernas: <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (BUARQUE, 2011); <i>Chapeuzinhos Coloridos</i> (TORERO; PIMENTA, 2010) com seus <i>Chapeuzinho Azul, Cor de Abóbora, Verde, Branco, Lilás e Preto</i> ➤ Objetivo: Interpretar os textos lidos a partir da intertextualidade ➤ Breve descrição: Iremos realizar, juntamente com os alunos, a leitura dos contos clássicos e em seguida proceder com a interpretação textual de forma crítica ➤ Carga-Horária: 2 horas
2º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Leitura dos contos clássicos: <i>Os três porquinhos</i> (GRAVES, 2011), bem como a versão moderna <i>Os 33 porquinhos</i> (TORERO; PIMENTA, 2012) ➤ Interpretar os textos lidos a partir da intertextualidade ➤ Breve descrição: Iremos realizar, juntamente com os alunos, a leitura dos contos clássicos e em seguida proceder com a interpretação textual de forma crítica ➤ Carga-Horária: 2 horas
3º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Produção textual ➤ Objetivo: Desenvolver a prática da produção de texto ➤ Breve descrição: Dividir os alunos em grupos para realizarem a escrita coletiva ➤ Carga-horária: 2 horas
4º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Processo de revisão e reescrita ➤ Objetivo: Trabalhar com a revisão e a reescrita textual ➤ Breve descrição: Após as produções textuais, iremos proceder com a revisão e a reescrita colaborativa dos textos ➤ Carga-horária: 2 horas
5º, 6º e 7º momentos:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Início dos ensaios e encenação do texto produzido ➤ Objetivo: Trabalhar oralidade, interação social, entre outros elementos ➤ Breve descrição: Após a reescrita dos textos e a escolha de quais deverão ser encenados, passaremos para os ensaios das peças e confecção de cenário, figurino etc. ➤ Carga-horária: 2 horas
8º momento:
Encenação teatral

FONTE: A autora (2021).

Com a proposta apresentada, constatamos que as professoras residentes aparentavam uma relação com o lúdico e o deleite pela literatura infanto-juvenil. Além disso, o fato de as professoras residentes possuírem a maioria dos livros selecionados contribuiu para a escolha do material a ser lido. Constatamos, ainda, que os estudos sobre leitura, escrita, revisão e reescrita foram levados em consideração durante a

organização e preparação do material, bem como outros conhecimentos do curso de Letras, como aspectos relacionados à leitura e a própria literatura foram acionados para que a proposta fosse concluída.

O fato de as professoras residentes relacionarem conhecimentos diferentes do curso de Letras na proposta de intervenção do PRP nos revela que, em dado momento do curso, o processo de aprendizagem se tornou significativo, a observar que os conteúdos estudados no curso na formação no PRP incorporaram-se aos educandos. Nesse sentido, “[...] apropriaram-se do objeto de conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o “seu”” (GASPARIN, 2015, p. 50). A apropriação do conhecimento adquirido no Curso de Letra, em especial pela área de Literatura, fez-se presente durante todo o processo de construção do material.

Na sequência, apresentamos a atividade proposta para a Escola-campo C.

5.1.3 Atividade proposta à Escola-campo C

A atividade proposta para trabalhar com escrita, revisão e reescrita na Escola-campo C propunha intervenção a partir de uma sequência didática sobre letramento crítico, assim distribuída:

QUADRO 24 - ATIVIDADES ESCOLA-CAMPO C

1º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Apresentação da proposta de intervenção; roda de conversa sobre o gênero textual Charge ➤ Objetivo: Desenvolver a prática de letramento crítico ➤ Breve descrição: Através da roda de conversa (MELO; CRUZ, 2014), abordaremos assuntos relacionados ao gênero Charge ➤ Carga-Horária: 1 horas
2º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Aplicação da atividade de interpretação textual de Charges; produção textual ➤ Objetivo: Estimular o letramento crítico ➤ Breve descrição: Iremos dividir os alunos da turma em duplas e, em seguida, aplicaremos as atividades de interpretação e, posteriormente, de produção textual ➤ Carga-horária: 2 horas
3º momento:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Revisão e reescrita ➤ Objetivo: Desenvolver a prática da revisão e introduzir a proposta de reescrita ➤ Breve descrição: Após correção das atividades, iremos discutir com os alunos as possibilidades de melhorar os textos produzidos por eles ➤ Carga-horária: 2 horas

FONTE: A autora (2021).

Do mesmo modo que os demais professores residentes alocados nas Escolas-campo A e B, os da Escola-campo C internalizaram os conteúdos mediados no curso de formação e propuseram atividade de intervenção que visasse colocar em prática as teorias lidas, discutidas e problematizadas. Além disso, assim como os professores residentes da Escola-campo B, também conseguiram unir os conhecimentos do curso de formação com aqueles adquiridos durante o curso de Letras, bem como perceberem as dificuldades dos alunos da escola envolvida.

De acordo com Pimenta (2012, p. 105), “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. É na prática, a partir de suas experiências ressignificadas, que cada docente forja a sua prática educacional.

A partir da observação de sala de aula, escolheu-se o gênero textual charge para ser utilizado na proposta de intervenção. Uma vez que, a charge, embora pareça ser

[...] um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico (MOUCO, 2007, p. 5).

Com essa compreensão em evidência, houve mais facilidade na aplicação da atividade, pois os alunos se sentiram mais estimulados a realizar a proposta pretendida.

O desenvolvimento da atividade teve início no dia 14/11/2019, em função das atividades desenvolvidas pela escola. A Escola-campo C funciona no sistema integral, com característica muito peculiar, pois as atividades não são preparadas pelos professores da escola. Elas são confeccionadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e distribuídas em todas as escolas estaduais que funcionam com o mesmo sistema de ensino, de modo a buscar padronizar as ações das escolas que fazem parte do projeto de escolas integrais do “Novo Tempo”.

Desse modo, somente ao final do ano letivo é que a professora preceptora teve a autorização da Equipe Pedagógica da escola para algumas poucas horas-aulas para os professores residentes desenvolverem as atividades propostas. Normalmente, os

professores residentes tinham que ministrar suas aulas com base no material fornecido pelo estado. Caso isso não ocorresse, a professora preceptora sofreria sanções.

A atividade foi aplicada pelos professores residente P e R. No primeiro momento, foi apresentada a atividade, em seguida, solicitado aos alunos que formassem duplas. A primeira atividade foi realizada de forma oral, a averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre charge, a partir de perguntas como: “*Vocês gostam de ler? O que vocês gostam de ler? Vocês gostam de ler textos de humor? Já ouviram falar do gênero charge? Vocês sabem o que é charge?*”. Após os questionamentos, os professores residentes prosseguiram com a atividade 2, a iniciar-se com compreensão e interpretação de charges, realizada oralmente entre todos. Em seguida, trabalhou-se com os alunos a estrutura textual da charge, suas características, entre outros elementos do gênero eleito.

No encontro posterior, os alunos ficaram à vontade para o reconhecimento das questões propostas e para iniciarem as interpretações. Durante o desenvolvimento das atividades, os professores residentes direcionaram a atividade de modo que os alunos não fugissem ao tema proposto. Esta postura ocorreu por compreenderem que o professor tem função importante na mediação do conhecimento, a atuar como

[...] mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2015, p. 104).

Dessa forma, os professores residentes P e R, ao realizarem atividades de leitura e interpretação das charges, desenvolviam atividades que possibilitavam a construção do conhecimento, a mediar todo o processo gerado na intervenção.

De todas as atividades de interpretação textual mediadas na proposta de intervenção, destaca-se para a análise a questão 4: “*A partir da interpretação da charge 2 e 3, escreva um texto, de no máximo 10 linhas, sobre o tema abordado, relatando a mensagem transmitida por elas*”. Como resultado do trabalho, resultaram na produção de 13 textos, sendo que aqui são apresentados três como exemplos da produção textual dos alunos.

EXEMPLO 4: PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA A

A grande está quando supressa que, as pessoas estão, deixando cada vez mais o meio aquático e como consequência os animais que vivem no mar estão morrendo, isso também é uma consequência para nós mesmos, causando muitas doenças.

FONTE: A autora (2021).

EXEMPLO 5 - PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA B

A poluição por parte do óleo que está dominando os oceanos e mares, sem causando muito problema, e por causa a perda da biodiversidade marinha, nos últimos tempos, isso vem acontecendo com muita frequência e é um problema muito grave, que além de matar os melhores de animais, também deixam muitas trabalhadores que vivem do peixe desempregados.

FONTE: A autora (2021).

EXEMPLO 6 - PRODUÇÃO TEXTUAL DA DUPLA C

Olá, transmitem a mensagem para
 nós seres humanos, sabem, que
 não estamos cuidando do planeta e
 não que existe nele, e para passarmos
 a dar mais cuidado com o lixo e
 saber onde jogar ele, para que não
 afete os animais e os vegetais, as matérias
 do nosso planeta.

FONTE: A autora (2021)

Embora os textos produzidos pelos alunos tenham apresentado elementos possíveis de correção, como o uso inadequado de alguns sinais de pontuação, por exemplo, os professores residentes não realizaram a proposta de correção, nem a de reescrita, uma vez que a atividade fora interrompida por questões de gestão da escola, como aplicações de simulados e demais preparativos para as provas do ENEM. Assim, também não conseguimos mensurar a prática do ensino de escrita, revisão e reescrita mediada pelo curso de formação do PRP. Diante dessa situação, decidimos apresentar, a seguir, os resultados que conseguimos chegar com a realização da pesquisa.

5.2 Dos resultados

Os resultados das análises dos registros de dados demonstram que os professores residentes apresentam em suas práticas aportes dos estudos realizados no curso de formação do PRP em relação ao processo de escrita, revisão e reescrita. Assim, consideramos que

1. embora a carga-horária destinada à formação dos professores residentes tenha sido exígua, conseguiu surtir o efeito desejado ao constatarmos que ocorreu o processo de mediação pedagógica, mesmo em alguns casos de não ter sido possível, por questões alheias à nossa vontade, para o desenvolvimento das atividades pretendidas, conforme o planejamento inicial. Ou seja, independente das horas utilizadas no processo formativo do PRP, houve a introdução

intencional de objetos-estímulos, nesse caso os textos estudados, por parte da pesquisadora; bem como a utilização dos conhecimentos internalizados de forma não-intencional (mediação interna) pelos acadêmicos;

2. o Curso de Letras fornece conhecimentos e práticas sobre a escrita e a reescrita, mas ainda precisa desenvolver melhorias nos aspectos teóricos-metodológicos referentes à prática da reescrita de textos, como por exemplos:
i) criação de disciplina específica sobre escrita, revisão e reescrita; ii) promoção de cursos de extensão que abordem a escrita enquanto trabalho/processo; iii) desenvolvimento de grupos de pesquisa que discutam e disseminem estudos nessa área, entre outras atividades;
3. os professores residentes participantes da pesquisa se apropriaram dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras, a combiná-los aos adquiridos durante o curso de formação do PRP;
4. a prática de formação na escola (IMBÉRNON, 2009; 2011; 2016), a partir da realidade local, passa a ser melhor compreendida pela IES, pelas escolas participante, pelos gestores escolares, pelos professores formadores, pelos professores em formação permanente e formação inicial, para que, de fato, haja uma troca de conhecimentos com vistas, ao crescimento educacional e social;
5. as práticas de escrita, revisão e reescrita são desenvolvidas com sucesso por professores em formação, desde que haja o devido preparo para isso, pois os acadêmicos demonstraram bastante interesse em trilhar por esse caminho.

Ressaltamos que a maioria dos professores residentes afirmaram, ao responderem ao questionário, que tinham interesse em desenvolver a prática docente após a conclusão do curso, o que se confirmou durante as práticas do PRP. Após a conclusão do curso, alguns resultados não previstos surgiram:

a) três dos antigos professores residentes foram aprovados no processo seletivo para cursar o Mestrado em Letras, sendo que um, além do Mestrado, está cursando Especialização em Docência com ênfase na Educação Básica;

b) um participante finaliza o Mestrado em Estudos Literários e atualmente foi aprovado como professor voluntário do Curso de Letras;

c) sete dos antigos residentes estão cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura;

- d) um cursa Especialização em Produção Textual;
- e) dois atuam como Técnico Educacional de Intérprete de Libras, sendo um junto ao Governo do Estado e outro na IES de formação;
- f) um cursa Especialização em Alfabetização e Letramento;
- g) cinco concluíram o curso de Letras, mas não temos informações sobre o que fazem após o seu término e os demais ainda não concluíram o curso.

Essas constatações nos mostram que o envolvimento com a sala de aula realmente foi significativo para confirmar o direcionamento profissional que os professores residentes seguiriam após a conclusão do curso de graduação em Letras.

6 CONCLUSÃO

Ao desenvolvermos esta Tese, compreendemos se a mediação pedagógica auxiliaria os alunos do curso de Letras no ensino da escrita, revisão e reescrita, a partir das atividades desenvolvidas no subprojeto pertencente ao PRP. Acreditar na viabilidade de resposta ao problema de pesquisa, levou-nos a estabelecer duas teses para essa pesquisa. A primeira estava voltada à crença de que a mediação pedagógica é uma forma eficaz de o educando interiorizar e se apropriar dos conteúdos recebidos e agregá-los aos conhecimentos e às experiências de vida, para refletir em sua prática social. A segunda é o fato de que o PRP auxilia os professores residentes no desenvolvimento de sua prática docente, ao congregar teoria e prática de forma crítica, problematizadora e reflexiva.

Dessa forma, a partir da definição das teses, estabelecemos como objetivo geral: compreender as contribuições da mediação no desenvolvimento teórico-prático dos processos de escrita, revisão e reescrita, por acadêmicos do curso de Letras de uma IES do estado de Rondônia, integrantes do PRP. Com o intuito de atendê-lo, elaboramos como objetivos específicos: a) discutir a mediação no ensino de escrita, revisão e reescrita de textos desenvolvidos com estudantes de licenciatura em processo de formação inicial; b) aferir o conhecimento teórico a respeito do processo de escrita, revisão e reescrita de textos por parte dos graduandos em Letras participantes do PRP; c) compreender como o conhecimento mediado e adquirido no PRP se reflete nas ações práticas do licenciandos, nas salas de aula das escolas-campo trabalhadas. Esses elementos nos levaram a compreender que a mediação, utilizada durante o processo formativo, contribuiu para os residentes, em especial, na apropriação dos conhecimentos mediados refletidos a partir do planejamento, e em alguns casos na aplicação, das atividades que promovessem escrita, revisão e reescrita, quanto na própria percepção dos processos de escrita para o desenvolvimento acadêmico de cada um, por exemplo Já para a pesquisadora, contribuiu para a resignificação do ensino de escrita, no Curso de Letras, auxiliou na compreensão da importância da mediação no ensino superior e colaborou com a auto-reflexão da sua práxis docente.

Para sustentação desta Tese, julgamos oportuno nos respaldar nos estudos de Vygotsky (1991; 2020), bem como em outros pesquisadores que abordam e discutem

suas teorias, em especial Wertsch (2007) e Gasparin (2015), ao abordarem os conceitos de mediação da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos permitiram a compreensão de que: a) a mediação estabelece uma relação entre o processo socio-histórico e o processo mental dos indivíduos; b) a mediação é o tema central dos estudos de Vygotsky, mas não é apresentada com uma única definição, isto é, o autor apresenta duas vertentes para o conceito, c) a mediação explícita é a introdução intencional de um meio de estímulo na atividade desenvolvida; d) a mediação implícita não precisa ser introduzida de forma intencional; e) a mediação explícita e implícita contribuem para o desenvolvimento do conhecimento teórico e da prática docente, em qualquer etapa de sua formação.

Sobre os estudos que respaldaram esta Tese são fundamentados em Freire (2002), Pimenta (2012), Imbernón (2016, 2011, 2009), para abordarmos os processos de formação inicial docente. Essa escolha nos levou a reflexões que contribuíram para compreendermos que: a) a teoria e a prática educacional no processo de formação inicial são de grande importância, contudo o profissional docente não se constitui apenas a partir desse processo. A constituição ocorre, inicialmente, a partir das experiências históricas, sociais, econômicas, pessoais de cada professor em formação inicial, associadas aos estudos adquiridos durante o curso de licenciatura; b) a educação cria espaços reflexivos e participativos, a constatar que a qualidade no processo educacional não está atrelada apenas ao conteúdo aprendido, como também nas relações construídas durante o processo, na interatividade das atividades desenvolvidas, no envolvimento do grupo, na solidariedade e no respeito com os semelhantes e os diferentes, no jeito como o professor conduz o ensino e as peculiaridades em sala de aula, no material utilizado e no ensino mais humanizado.

Fizeram parte, ainda, desse fundamento teórico, autores que discutem sobre a escrita, a revisão e a reescrita, a destacar Hayes; Flower (1980, 1984, 1996); Garcez (2010), Menegassi (2010, 2013, 2016); Beloti (2016); Fiad (2006), Serafini (1998). A partir dos estudos desses autores e de nossas experiências em sala de aula, foi possível depreender que: a) a escrita parte de um processo cognitivo, o qual se organiza em etapas: planejar, escrever e revisar; b) durante o processo de escrita, a revisão e a reescrita se tornam fundamentais, em especial porque é revisando que o aluno consegue perceber o que precisa ser modificado e melhorado em seu texto, é reescrevendo que coloca em prática os conhecimentos linguísticos adquiridos. Ao revisar e reescrever, aprende-se, de fato, a produzir textos escritos.

Os estudos reafirmam a necessidade de se trabalhar com o processo de escrita, revisão e reescrita em todos os anos escolares, bem como durante os cursos de formação docente inicial, em especial o curso de Letras, a considerar que, nas escolas, em sua maioria, é a profissional da Língua Portuguesa que se atribui o ensino da escrita.

A partir da sustentação teórica delimitada, discorreremos, na Tese, por cinco seções assim divididas:

- a) a primeira seção correspondeu à introdução da Tese, em que apresentamos tema da pesquisa, hipóteses, objetivos, Estado de Arte, elementos constitutivos dessa parte introdutória;
- b) a segunda seção trouxe a discussão sobre a formação docente, a direcionar o leitor pelos problemas da definição de ser docente e a constituição da práxis desenvolvida como profissional. Também abordamos a conceituação de mediação e da relação da prática docente nos cursos de licenciatura;
- c) na terceira seção, apresentamos conceitos e concepções sobre escrita, revisão e reescrita, a defender a importância de se trabalhar com cada elemento do processo, com vistas à melhoria do conhecimento linguístico dos alunos, bem como eximir-se da ideia superficial de que a escrita é um dom, ou uma inspiração divina;
- d) a quarta seção expõe a metodologia da pesquisa, em que dissertamos sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. Apresentamos, também, o ambiente geral da pesquisa, o perfil dos participantes, o diagnóstico inicial com os residentes e as propostas para intervenção em sala de aula;
- e) a quinta seção expôs a análise dos processos de produção e aplicação das atividades práticas pelos professores residentes, bem como os resultados alcançados com a pesquisa.

As primeiras seções foram pensadas e produzidas com o intuito de conduzir o leitor pelo percurso que acreditamos ter se desenvolvido durante toda a pesquisa, a culminar na apresentação das duas últimas seções. Nestas, apresentamos o desenvolvimento da mediação explícita e implícita, desenvolvidas com os professores residentes em formação. A mediação explícita, por ser intencional, planejada e introduzida de forma proposital, torna-se mais fácil de ser percebida, em especial. A mediação implícita, como faz parte do contexto de uso da linguagem e não ocorre de modo proposital, torna-se de difícil percepção (WERTSCH, 2007). Acreditamos ter

evidenciado que ambos os processos de mediação são importantes para a apropriação de conhecimentos por parte dos professores residentes.

Assim, ao juntarmos a mediação pedagógica ao processo da escrita, revisão e reescrita dos professores residentes em formação, constatamos que

- a) a atividade de produção de texto individual, durante o processo formativo, foi considerada inócua, tendo em vista que os residentes se recusaram a realizá-la com diferentes justificativas;
- b) a recusa dos residentes nos demonstrou que nem sempre possuir a teoria facilita a sua aplicação na prática, pois boa parte dos residentes demonstraram gostar de ler e escrever, assim como conhecer teorias que respaldam o processo de escrita, revisão e reescrita;
- c) os residentes compreendem a importância da escrita, revisão e reescrita e possuíam conhecimentos sobre o tema, além de desenvolverem práticas de escrita e reescrita;
- d) o curso de Letras pesquisado indiretamente fornece sustentação teórica sobre escrita e reescrita aos seus discentes, mas precisa ampliar esses conhecimentos ou através de cursos (minicursos ou cursos de extensão), projetos ou incluindo em seu Projeto de Curso disciplina(s) voltadas à escrita, revisão e reescrita.
- e) o curso de Letras necessita dar mais importância à teoria e à prática da revisão, uma vez que é processo importante da escrita e da reescrita;
- f) os residentes puseram em prática, quando possível, o conhecimento mediado sobre escrita, revisão e reescrita, mesmo com certas confusões sobre o processo de correção dos textos;
- g) as atividades desenvolvidas no PRP contribuíram para a continuação formativa dos professores residentes envolvidos, uma vez que 15 dos 24 residentes continuaram sua formação ao ingressarem em cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Além do mais, dos alunos que afirmavam não se interessar em exercer a profissão, apenas um ainda não concluiu o curso de Letras, os demais, além de concluírem o curso, cursam Especialização.
- h) as pesquisas, muitas vezes, são possíveis de modificações durante o seu processo, por questões externas e alheias à vontade do pesquisador e dos envolvidos.

Dessa forma, a pesquisa relatada nesta Tese nos permitiu ampliar a visão sobre a mediação pedagógica, bem como sobre o próprio processo de escrita, revisão e reescrita, a perceber as limitações formativas dos professores residentes, dos professores em sala de aula, do Curso de Letras em que atuamos, assim como as nossas próprias deficiências. Ademais, percebemos que a mediação é uma forma de instrumentalizar “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2015, p. 51). É justamente por meio desse processo que mudamos a realidade educacional da qual fazemos parte, ao estabelecer, construir e refletir a respeito da nossa própria práxis como docente formadora.

Assim, esperamos que as discussões, reflexões e análises por nós propostas contribuam com os profissionais da educação, a ampliar seus conhecimentos sobre os temas abordados, além de perceberem a importância do trabalho com a escrita, a revisão e a reescrita em sala de aula, sempre vistas à melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa. Além disso, ressaltamos a importância da produção de mais trabalhos que abordem a escrita como processo, em especial, a englobar a revisão e a reescrita, etapas essenciais e sem as quais a escrita em si não se realiza.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-38.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZARIM, Milene.; GONÇALVES, Adair Vieira. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa. **Leia Escola**. Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 82-102, 2016 Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/646>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAZARIM, Milene. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). **Diadorim**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p.99-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363/3933>. Acesso em: 30 abr. de 2019.

BELOTI, Adriana. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita do PIBID de língua portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida,SP: Ideias e Letras, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida,SP: Ideias e Letras, 2007. p. 17-54.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: [Histórico \(mec.gov.br\)](http://historico.mec.gov.br). Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.011**. Brasília: Casa Civil, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7011.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível

superior. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em: 12 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 janeiro 2021.

BRASIL. **Portaria Gab N.º 38/2018**, de 28 fev. 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7. Orienta%C3%A7%C3%B5es aos Conselhos.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução Nº 2/2015**. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2017.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 30ª. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Concepções de Letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de língua portuguesa em formação. In: GONÇALVES; Adair Vieira; BAZARIN, Milene (org.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p.133-147.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. ed. São Paulo: 2017.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONCALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Rev. Estud. Exp. Educ.** [online]. v. 19, n. 41, p. 307-321, 220. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941caporal17>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007.

CUNHA, Edanne Mazda de Almeida. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e alfabetização**. Curitiba: Ibpeex, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em Educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa** v. 4, p. 1-14, 2019 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 07 mar. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado de Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-72, Agosto/2002. Disponível em: [Pesquisas denominadas estado de arte.pdf](#). Acesso em: 26 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

FIAD, Raquel Salek. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. **II simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive Process Theory of Writing. **National Council of Teacher of English**, 1981, pp 365-387. Disponível em: www.jstor.org/stable/356600. Acesso em: 20 de jan. 2021.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (org.) **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richards. **Teoría de la redacción como processo cognitivo**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2015.

GARCEZ, Lucília Helen do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

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

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984

GOMES, Helena Sofia Morais Lopes. **Reescrita colaborativa**: da interação ao reflexo na escrita individual. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2006.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.) **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. SP: Pontes Editores, 2013.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. I.: GONÇALVES, Adair Vieira. BAZARIM, Milene (org.) **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

GRAVES, S. **Os três porquinhos**. São Paulo: Babel Junior, 2011.

GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professore de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HAYES, John; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (org.). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. 1980, p. 3-30.

HILA, Cláudia Valéria Dona. Planejando a aula de leitura de gêneros textuais nas séries iniciais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes **Gêneros Textuais**: da didática de línguas aos objetivos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p.151-194.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e para a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KÖCH, Vanilda Salton; MARINALLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira. BAZARIM, Milene (org.) **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

LINHARES, Cecília Fragão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.09-38.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.73-97.

LUCENA, Ana Maria de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MANTOVANI, Sergio Roberto. **Sequência didática como instrumento para a aprendizagem significativa do efeito fotoelétrico**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Física) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, M. C. H. D.; CRUZ, G. D. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. v. 4, p. 31 - 39, Mar. 2014. Disponível em: [Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio | Imagens da Educação \(uem.br\)](#). Acesso em: 12 dez. 2019.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor? **Anais do XII Congresso Nacional de Educação -EDUCERE**. PUCPR, 2015. p. 39786-39803. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acessado em 20 jan 2020.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, Renilson José **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.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira. BAZARIM, Milene (org.) **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105 – 131.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. A (org.) **Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MOUCO. Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>. Acesso em: 30 nov.2020.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 101-111, maio-ago. 2009. Disponível em:

<<https://slidex.tips/download/o-bilhete-orientador-da-reescrita-como-mediador-no-desenvolvimento-de-praticas->>. Acesso em: 22 fev. 2019.

OLIVEIRA, Luciana Pechir. **A reescrita no processo e produção textual**: um estudo sobre a mediação do professor em aulas de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFLETRAS). UESC, Ilhéus, 2017.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. A Pesquisa interventiva e a formação de professores. XI **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. p. 12603 - 12613. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8846_5755.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p.15-38.

RÍO, Pablo Del; ÁLVAREZ, Amelia. Inside an Outside the Zone os Proximal Development: an Ecofunctional Reading of Vygotsky. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (org.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 276-303.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Giaís Sales (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodo-lógico atual. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA E SOUZA, José Clécio. Educação e História da Educação no Brasil. Revista Educação Pública. 27 nov. 2018. p. 1-5. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil> Acesso em: 18 de ago. 2019.

SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla; STRECK, Danilo R. A pesquisa como mediação político-pedagógica: Reflexões a partir do orçamento participativo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, 255-276.

TFOUNI, Leda. Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 151-166.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de letramentos = ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.). **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 149-167.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez 2005.

UNIR <https://docplayer.com.br/2109768-Fundacao-universidade-federal-de-rondonia-campus-de-quajara-mirim-departamento-academico-de-ciencias-da-linguagem-da-cl-letas.html>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** [texto integral traduzido do russo Pensamento e linguagem] – [tradução: Paulo Bezerra]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

WERTSCH, James. V. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.