

A CORREÇÃO TEXTUAL DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Gabriela Martins Mafra*

Resumo: Esta pesquisa pauta-se numa intervenção didática de cunho colaborativo mediada pela ferramenta Sequência Didática de Gêneros (SDG), realizada no contexto do subprojeto PIBID “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O aporte teórico-metodológico que direciona as ações do subprojeto são estudos desenvolvidos pela corrente conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, em sua vertente didática. Durante a intervenção, ocorrida em duas escolas públicas do Ensino Fundamental, foram produzidos vários gêneros jornalísticos com a finalidade de compor um jornal escolar (o Jornal PIBID – Primeira Edição), entre eles a carta do leitor. Este artigo foca na ferramenta “correção textual do professor” mobilizada durante atividades de revisão/reescrita textual do gênero “carta do leitor”. O objetivo é verificar quais os tipos de correção do professor foram acionados nos processos de revisão textual de uma SDG e a quais capacidades de linguagem eles, normalmente, estão relacionados. A investigação mostrou como esse processo contribui para a avaliação formativa da aprendizagem – um dos focos da metodologia das SDG.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Revisão e reescrita textual, Correção textual.

Abstract: This research is based on a didactic intervention of collaborative nature, measured by the Genres Didactic Sequence tool (SDG), done in the context of the subproject PIBID “Teaching in school: reading and textual production practices”, developed in the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). The theoretical-methodological contribution that directs the actions in the subproject are studies developed by the line known as Sociodiscursive Interactionism (ISD), specially, in its didactic aspect. During the intervention, occurred in two public elementary schools, many journalistic genres were produced with the aim of composing a scholar journal (The PIBID journal – First Edition), among them the reader letter. This paper focuses in the tool “textual correction from the professor” mobilized during the textual review/ rewrite activities of the genre “reader letter”. The objective is to verify what types of correction from the professor were mobilized of the textual review process of a SDG and what language capacities they, normally, are related. The investigation showed how this process contributes for the teaching forming evaluation – one of the focuses of the SDG methodology.

Keywords: Forming evaluation, Review and textual rewriting, Textual Correction.

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – campus de Cornélio Procópio) – curso de Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de subprojeto PIBID de Língua Portuguesa. Líder do GP/CPNq DIALE: Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP). E-mail: edeganutti@hotmail.com

* Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora colaboradora do GP/CPNq DIALE: Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP). Professora da rede municipal de Cornélio Procópio, Educação Básica. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

Introdução

Este artigo é fruto de investigações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa "Gêneros do jornal como objetos de transposição didática". Tal projeto tem como escopo ações realizadas no subprojeto PIBID-Português "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procopio; ações essas voltadas para a construção de um jornal escolar (Jornal PIBID), tendo como metodologia as *sequências didáticas de gêneros* (SDG) idealizada pelo Grupo de Genebra vinculado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A ancoragem metodológica da investigação se faz pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), de cunho interventivo e participativo. Ambos os projetos – de pesquisa e ensino – são coordenados pela Prof^a. Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros, uma das autoras deste texto; sendo a segunda autora participante ativa de ambos os processos.

Para este artigo, tomamos como foco de análise produções de cartas do leitor, frutos de intervenções realizadas cooperativamente entre pibidianos do projeto, durante a transposição didática interna de uma SDG. Nele objetivamos, de forma geral, conceituar e discutir os processos de revisão, correção e reescrita textual implicados na metodologia das SDG.

Partimos da seguinte problemática: como a correção textual do professor age no processo de ensino-aprendizagem do gênero em foco? Não pretendemos, assim, apenas apresentar os conceitos relativos aos processos de revisão e reescrita, mas verificar como eles agem na transposição didática interna de uma SDG, sobretudo, verificando o impacto das correções dos professores no texto do aluno. Para tanto, analisamos quais os *tipos de correção do professor* (RUIZ, 2013) foram mobilizados nos processos de revisão textual de uma SDG e a relação desses tipos com as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) acionadas pelo aluno na sua produção textual. A intenção é investigar como esse processo contribui para a avaliação formativa da aprendizagem – um dos focos da metodologia das SDG.

Tendo como pilar teórico o ISD e a metodologia que embasa o procedimento SDG, buscamos também aportes em conceitos como: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (2008); avaliação formativa (Cf. GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) e tipos de correção textual (RUIZ, 2013; SERAFINI, 1998).

Cabe esclarecer que no projeto de ensino desenvolvido em parceria com o PIBID não temos a obrigação de aferir notas ou conceitos aos alunos. Entretanto, como trabalhamos com

a proposta de elaboração de um jornal escolar, há sempre uma forma de avaliação das produções, pois temos que selecionar quais cartas vão ser publicadas no Jornal PIBID.

A temática proposta à turma analisada recaiu sobre duas questões polêmicas: 1) A Copa do Mundo (2014) foi ou não um bom evento para o Brasil?; 2) Se o dono não quer mais seu animal de estimação, qual atitude deve tomar? A primeira delas se justifica pela época em que foi desenvolvido o trabalho, junho de 2014; quanto à segunda proposta, tivemos o objetivo de dialogar com a temática da reportagem que seria publicada na mesma edição do jornalzinho (gênero trabalhado por outro grupo PIBID, em outra turma), pois nos jornais, muitas vezes, algumas cartas do leitor e reportagens dialogam sobre a mesma temática.

Estruturalmente, o artigo comporta quatro seções: i) “A metodologia das SDG e a avaliação da produção textual” busca refletir sobre a metodologia das SDG, tomando como foco o processo de avaliação dela emergente; ii) “A engenharia didática do ISD: influências de um trabalho pensando na ZDP” articula a metodologia das SDG com a concepção de ZDP de Vigotski; iii) a seção “A revisão, rescrita e correção textual em prol de uma avaliação formativa” descreve os conceitos de revisão, rescrita e correção textual, em prol de uma avaliação formativa; iv) já a seção “O foco na correção do professor” analisa as correções feitas pelo professor nos textos dos alunos, articulando-as às capacidades de linguagem pressupostas.

A metodologia das SDG e a avaliação da produção textual

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como vemos, o gênero textual é o *objeto unificador* dessa metodologia, por isso resolvemos rotulá-la de “Sequência Didática de Gêneros” (SDG) para que não seja tomada como uma simples sequência de atividades (ou um plano de ensino, algo puramente “formulaico”) ou confundida com métodos de ensino de outras áreas (cf. por exemplo, o conceito de sequência didática de ZABALA, 1998).

Neste trabalho também destacamos o caráter teórico-metodológico da SDG em contraposição ao seu caráter técnico-metodológico (sobre esses dois pontos de vista cf. LUCKESI, 1994). Isso porque entendemos que a SDG não pode ser vista apenas como um procedimento didático, assim como Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) a rotulam, mas como uma metodologia que implica a adesão a certas concepções – de língua, texto, gênero, ensino, avaliação, etc. Por exemplo, muitos professores e/ou pesquisadores, mesmo sem

aderirem aos preceitos gerais do ISD, adotam a SDG como um método de ensino, privilegiando, somente, sua “estrutura” de base: 1) apresentação da situação de comunicação; 2) produção inicial; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Entendemos que essa estrutura possibilita a construção de muitos projetos de ensino que, muitas vezes, não se enquadram no perfil teórico-metodológico que fundamenta os estudos do ISD. Dessa forma, nosso trabalho não adota a concepção puramente técnica desse procedimento, mas procura entendê-lo na sua completude teórico-metodológica.

Uma das questões centrais dessa metodologia, que muitas vezes é alvo de críticas, é o seu foco: a SDG, pelo menos da forma original que foi proposta pelo Grupo de Genebra, é a produção textual. Entretanto, isso não significa que ela não aborda as outras modalidades de ensino da língua, apenas indica que a finalidade primeira, aquela que direciona todas as ações didáticas, é a produção textual. Para se *produzir textos* é necessário, evidentemente, recorrer a diversas *leituras/escutas*, as quais proporcionam um repertório temático e modelos para a escrita/oralidade. Em relação à *análise linguística*, como pontua Geraldi (2003), não é possível pensá-la como práticas independentes das de leitura e produção. Na SDG isso não é diferente: ela sempre está articulada aos processos de leitura e de produção, seja do gênero unificador da SDG, seja de outros que são incluídos no projeto para determinados fins didáticos. Nesse sentido, mesmo não desconsiderando a leitura e a análise linguística, a SDG privilegia o trabalho com a produção textual, pois é ela que direciona todas as atividades dos módulos/oficinas: como diz Geraldi (2003), ela é a porta de entrada e saída do processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula.

No que diz respeito ao foco do nosso projeto – produção escrita –, acreditamos, assim como os pesquisadores de Genebra, que para aprender a produzir textos escritos é preciso entender que o "saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). De acordo com esses estudiosos, a produção textual comporta três tipos de capacidade de linguagem: 1) capacidade de ação; 2) capacidade discursiva; 3) capacidade linguístico-discursiva; as quais envolvem desde saber se adequar ao contexto da ação de linguagem até construir frases coesas e coerentes que se integram numa unidade textual (BARROS, 2013). Tendo em vista que a produção textual não envolve apenas meras habilidades mecânicas, de cunho formal, se faz necessária uma sistematização/organização dos conhecimentos a serem ensinados, de forma processual, pois isso proporcionará o desenvolvimento gradual das capacidades de linguagem que os alunos necessitam para poder produzir um determinado gênero, esse visto sempre como indissociável de uma prática de linguagem, constitutivo de

uma situação de interação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). É justamente essa concepção de “processo” que a metodologia das SDG valoriza.

Pensando na aprendizagem de gêneros e no desenvolvimento de capacidades para agir linguisticamente por meio deles, é preciso olhar as avaliações didáticas de forma diferente. Deve-se evitar avaliações em função de necessidades externas (burocráticas) que não estejam relacionadas a nenhum objetivo de ensino. Isso acontece, muitas vezes, devido aos professores organizarem seu trabalho em função da aferição formal exigida pelo sistema educacional. Nesse ensino voltado à aferição, dependendo da nota que o aluno alcança, isso pode culminar na sua reprovação, “não significando o avanço em conteúdos e capacidades, o que leva ao abandono/exclusão dos estudantes” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 243).

A metodologia das SDG entende que a aquisição das capacidades de linguagem no contexto escolar se dá por meio de um processo instrumental¹, de mediação de vários instrumentos didáticos, sendo assim, a avaliação deve analisar o processo completo de intervenção que acontece em função da aprendizagem. Dessa forma, pesquisadores que trabalham com a metodologia das SDG associam-na à *avaliação formativa*, entre eles: Batista et al (2007), Gonçalves e Nascimento (2010) e Barros (2013).

Esses estudiosos defendem que a avaliação formativa promovida pela SDG não contempla aferições pontuais e classificatórias. Ela proporciona uma avaliação do avanço do aluno durante o processo de desenvolvimento da SDG. Nessa perspectiva, a nota não seria atribuída de acordo com a produção final, mas sim tendo em vista todo o processo, desde a primeira produção do aluno, o desenvolvimento das atividades, o processo de revisão e reescrita textual até chegar à produção final. Portanto, essa visão privilegia a internalização de novos saberes, de forma que esses ganhem significado para o aluno. Pensando em uma função formativa para a avaliação, acreditamos que

A dimensão formadora ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados (BATISTA et al, 2007, p.7).

Podemos constatar, por essa afirmação, que a avaliação não deve servir apenas para “registros burocráticos”; mas em favor da formação do aluno, para compreender seus avanços

¹ Cf. conceito de “interacionismo instrumental” do ISD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47).

e suas necessidades, diagnosticar seus “erros” para poder agir didaticamente em relação a eles (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), para dar um *feedback* os alunos, etc.

Essa concepção de avaliação como processo formativo está no cerne da metodologia das SDG, metodologia essa que teve seu embasamento na teoria vigotiskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP – VIGOTSKI, 2008), a qual defende que a criança aprende a partir de um *campo interativo criado* pelas mediações formativas – foco da discussão do tópico seguinte.

A engenharia didática do ISD: influências de um trabalho pensando a partir da ZDP

Neste tópico associamos o procedimento SDG aos estudos interacionistas de Vigotski (2008), no que diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento atual do aprendiz (NDRa), diagnosticado a partir das capacidades individuais de realização de uma tarefa/atividade, e o nível de desenvolvimento potencial do aluno (NDP) estimado pelo professor, o qual pode se transformar, depois dos estímulos feitos por meio de intervenções formativas, em um novo nível de desenvolvimento real (NDRb), numa nova etapa da aprendizagem.

Dessa forma, a ZDP está constantemente em transformação, pois determinada tarefa que o aprendiz precisa de ajuda para fazer hoje, ele pode amanhã fazer sozinho (OLIVEIRA, 2001). A ZDP pressupõe, portanto, um desenvolvimento cognitivo resultante de um aprendizado adquirido sob a mediação de um “outro” mais experiente.

Na perspectiva da ZDP, primeiramente, diagnosticamos o NDRa do aluno. Ou seja, detectamos os seus “erros” e “acertos”. No caso do ensino da produção de textos ancorado pela metodologia das SDG, esse objetivo é concretizado na fase da produção inicial. Nela o professor diagnostica quais são as capacidades de linguagem já adquiridas e quais são ainda problemáticas e que necessitam ser exploradas sistematicamente durante as oficinas, a partir de atividades e estratégias diversificadas de ensino.

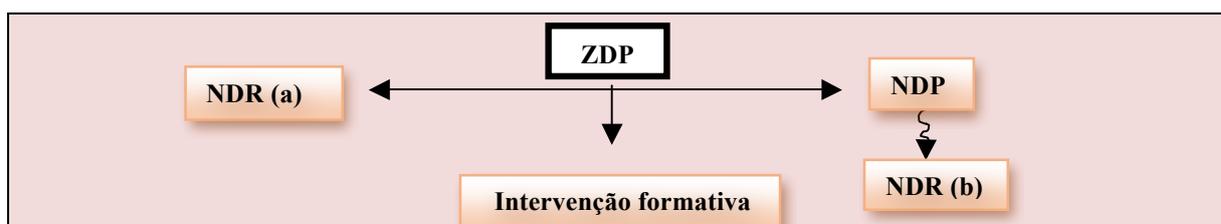
Após a apreensão do NDRa do aluno, o professor estabelece o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), ou seja, o ponto onde o aluno pode chegar em relação àquele saber, instaurando, assim, uma ZDP. O objetivo é que após o trabalho de mediação formativa o NDP se transforme em Nível de Desenvolvimento Real – NDRb. Na SDG, para alcançar esse objetivo, o professor desenvolve oficinas tendo como foco a superação das dificuldades diagnosticadas na produção inicial. Na concepção da ZDP o aluno pode alcançar o NDP pensado para ele ou até superar.

Na metodologia das SDG, após as intervenções dos módulos/oficinas, o aluno retorna à sua produção inicial para revisá-la e reescrevê-la – é a fase da produção final. Esse processo – que parte do complexo (primeira produção), passa pelo simples (módulos com sistematização de saberes específicos sobre o gênero) e volta novamente ao complexo (produção final) – possibilita abordar o ensino da produção por um viés processual, o qual privilegia a concepção da *avaliação formativa*, pois ela “não se restringe a hierarquizar uma produção escrita [...] num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

A SDG possibilita, pois, um confronto entre a primeira e a última produção, o que leva o professor a descobrir as aprendizagens concretizadas pelos alunos. Dessa forma, ela corrobora com as intenções propostas pela avaliação formativa.

Como vemos, a metodologia das SDG coaduna com o conceito vigotskiano de ZDP, que pressupõe uma avaliação formativa e requer a mediação do professor para que o aluno consiga internalizar os conhecimentos. Na perspectiva da ZDP todo o esforço didático é direcionado para que os saberes se transformem de “potenciais” em “reais”, como mostra o esquema abaixo:

Figura 1 – Esquema da ZDP

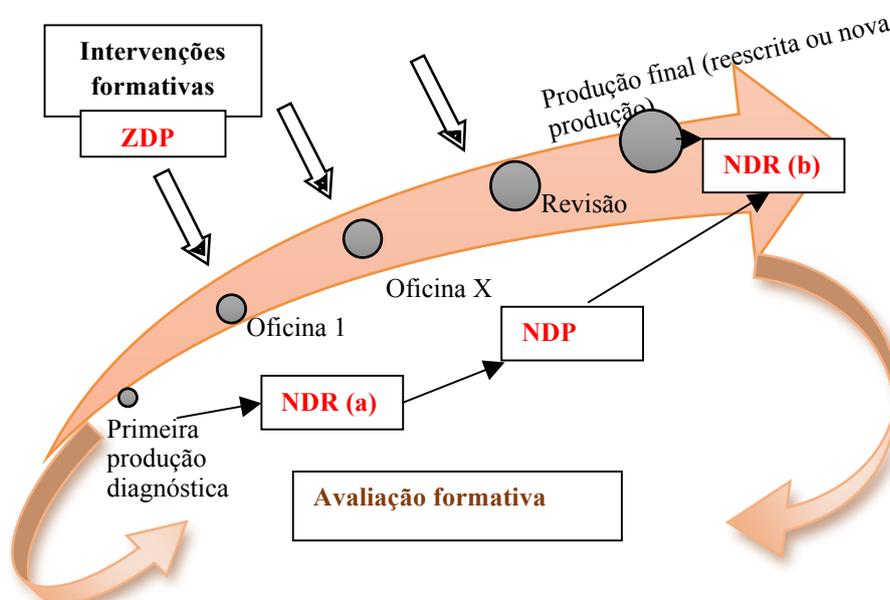


Fonte: as autoras.

O conceito de ZDP vai além de um prognóstico psicológico do desenvolvimento, pois implica criar um método concreto para transformar tal prognóstico, por meio da educação, em desenvolvimento real (DEL RIO, 1996, p.100). Vigotski (2008) acreditava que o desenvolvimento real acontece mediado pela escolarização. No caso do ensino da produção de textos, a SDG pode ser esse “meio” para se alcançar a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para que os aprendizes consigam ser agentes-produtores não de estruturas textuais formais, mas de textos reais que circulam nos meios sociais.

Como vimos, a SDG contempla a instauração de uma ZDP: "os módulos da SD são, dessa forma, os instrumentos provocadores da tensão necessária para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz" (BARROS, 2013, p. 84). Sendo assim, é por meio das atividades propostas para os módulos/oficinas da SDG na intervenção didática que acontece o deslocamento do aluno do NDRa (primeira produção textual) para o NDRb (produção final). Para deixar mais claro o funcionamento dos conceitos discutidos – avaliação formativa, ZDP e SDG – os sistematizamos na figura a seguir.

Figura 2 – A metodologia das SDG pensada por meio da instauração da ZDP, em prol de uma avaliação formativa



Fonte: as autoras.

Na metodologia das SDG os artefatos mobilizados para a *revisão* (como a correção textual do professor) e a *reescrita* podem ser considerados instrumentos da avaliação formativa.

Revisão, reescrita e correção textual em prol de uma avaliação formativa

As concepções de revisão, reescrita e correção textual possuem especificidades que precisam ser levadas em conta quando se está inserido em um processo de ensino e aprendizagem da produção escrita. São fases que se articulam quando se tem como meta a concepção de escrita como processo e não como produto acabado, objeto de uma mera

avaliação classificatória. Menegassi (2013, p. 107) nomeia as etapas do processo de escrita de um texto como: planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita. Para o autor, assim como na visão adotada neste trabalho, a revisão e a reescrita são partes constitutivas do processo da produção escrita, tanto fora como dentro da instituição escolar.

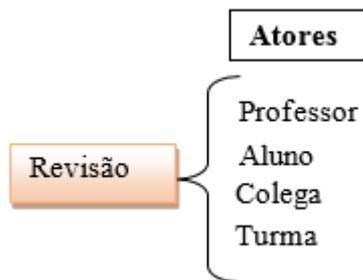
Numa visão de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), a revisão e a reescrita são processos didáticos que contribuem para o aprimoramento do texto do aluno. Na SDG, elas não ocorrem, necessariamente, em uma ordem pré-determinada, pois são fases que podem acontecer a qualquer momento do processo, "dependendo das especificidades de cada contexto de intervenção" (BARROS, 2014, p. 47), diferentemente, por exemplo, da primeira produção da SDG, uma fase que acontece especificamente após a etapa da apresentação da situação, ou seja, da criação de um contexto específico para a produção/uso da linguagem do gênero. No caso da SDG, a revisão e a reescrita possuem algumas peculiaridades que discutimos a seguir.

Quanto à *revisão*, ela sempre acontece após a fase da primeira produção, seja num módulo específico para esse fim, seja em atividades pontuais em que o professor privilegia certos conteúdos do gênero ou alguma *dimensão transversal da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) como objeto de análise nos textos dos alunos (ao trabalhar, por exemplo, o conectivo, o professor pode partir de textos dos alunos para revisar os usos desse elemento no texto). A fase da revisão é o momento em que o aluno pode perceber os seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades linguageiras, tanto no âmbito da leitura como da produção textual. Segundo as DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 69) –, na revisão, o aluno “irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção [...]”.

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 70) também defendem que "o refazer² textual pode ocorrer de forma individual ou em grupos". Na concepção que adotamos, dentro da perspectiva da avaliação formativa, compreende-se também que o aluno pode não ser o único ator da revisão. Assim como mostra a figura a seguir, há outros atores potenciais: o colega de sala, o professor ou até a turma inteira em um processo de revisão coletiva do texto.

² Nas DCE (PARANÁ, 2008), consideram-se o refazer textual um processo que envolve tanto a revisão como a reescrita.

Figura 3 – Potenciais atores da revisão textual na escola



Fonte: as autoras.

Como mostra a figura anterior, a revisão pode ser feita por atores diferentes: o professor, na sua tarefa de correção textual; o próprio aluno; um colega de sala; e mesmo a turma toda num processo de revisão coletiva. Quando o aluno é o ator da revisão, ele precisa de instrumentos que direcionem o seu olhar, a fim de verificar se houve adequação da linguagem à produção textual. Quando o professor se torna o ator, ele assume uma tarefa, a de corrigir o texto do aluno: essa *correção* é o "texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto" (RUIZ, 2013, p. 19); ela torna-se um instrumento mediador da revisão e reescrita do aluno, num processo posterior.

Ainda de acordo com Ruiz (2013), a correção feita pelos professores consiste no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis violações linguístico-discursivas nele contidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto.

Segundo Serafini (1998), existem três tipos de correção a que os professores podem recorrer: 1) *Indicativa* – em que o professor indica onde está o problema no texto por meio de setas, circulando ou sublinhando palavras, frases ou períodos inteiros, etc.; 2) *Classificatória* – na qual o professor assinala os problemas do texto, usando símbolos ou metalinguagens partilhadas com os alunos; 3) *Resolutiva* – quando o professor localiza o problema e resolve, ou seja, ele dá a resposta para o aluno. A essas formas Ruiz (2013, p. 47) acrescenta a: 4) revisão *Textual-Interativa* – pressupõe comentários, apontamentos e bilhetes para uma revisão interativa, na qual se estabelece um diálogo escrito com o produtor do texto, a fim de, segundo Garcez (1998), explicar, esclarecer, instruir, definir regras que assegurem a competência mínima esperada, modelar, monitorar, estimular e elogiar o progresso, desenvolvendo um papel crítico e positivo.

Para Menegassi (1998, p. 40), a revisão "é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto". Esse novo processo oriundo

da revisão é a reescrita, pois “como reformular o texto sem antes refletir sobre o objeto de análise?” (MENEGASSI, 2013, p.109). Dessa forma, “revisão e reescrita são processos complementares, pois juntas auxiliam a melhor construção do texto” (MENEGASSI, 2013, p. 109).

Na perspectiva das SDG, na revisão são explicitados problemas linguístico-discursivos, contextuais e enunciativos em relação ao gênero em foco, assim como “erros” relativos às dimensões transversais da escrita que necessitam ser “resolvidos” na produção textual. Sendo assim, a reescrita torna-se uma consequência da revisão e ambas se completam. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Nessa perspectiva, na produção textual, antes de reescrever ou produzir um novo texto, cabe refletir sobre os erros e procurar formas de melhorar a escrita. Para tanto, “não se trata de uma simples limpeza do texto, mas de uma profunda transformação do texto inicialmente produzido, graças aos instrumentos lingüísticos elaborados durante as oficinas” (PASQUIER; DOLZ, 1996, apud GONÇALVES; PINHO, 2014, p. 111).

Na metodologia das SDG: 1) a reescrita é um processo que acontece após a revisão; 2) no ato da reescrita o aluno é o único ator; 3) a reescrita pode ter como parâmetro para a primeira produção ou essa pode ser desconsiderada pelo aluno em favor de um novo texto, o qual pode ser alvo de futuros processos de revisão e reescrita; 4) trabalha-se para que as aprendizagens adquiridas durante os módulos sejam incorporadas à reescrita do texto. Já fase da *revisão*, o professor atua entre o NDRa dos alunos (sempre uma média em relação à turma) e o NDP estimado para a SDG. Portanto, a revisão permite ao professor instaurar uma ZDP, um estado de conflito, de desequilíbrio, que pode ser superado na reescrita final do texto.

Nessa metodologia, o docente pode confrontar a primeira e a última produção (depois das revisões e reescritas) e constatar se o aluno alcançou o NDP estimado por meio do *modelo didático do gênero* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e, nesse processo, avaliar formativamente o aluno: o desenvolvimento processual e não somente o produto final. A reescrita proporciona ao professor, assim, a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas nos módulos da SDG e observar a internalização ou não dos saberes mobilizados em cada um, visualizando, assim, o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Na concepção das SDG, pensada para o contexto escolar, o bom texto está relacionado a sua adequação à interação comunicativa instaurada pelo projeto de ensino. Ou seja, o estudante precisa aprender adaptar o gênero de referência social à situação didática proposta.

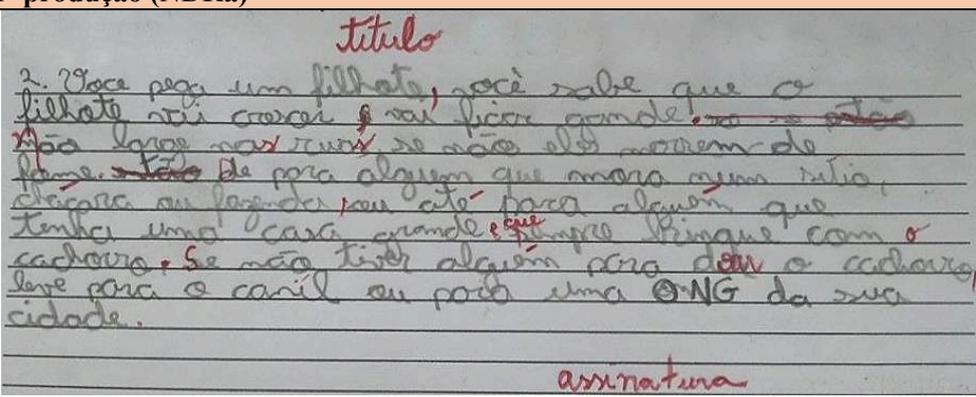
Por isso, o professor deve ter sempre em mente o *modelo didático* desse gênero para poder mediar o processo de ensino, fazendo correções coerentes e que levem o aluno a compreender o objeto da escrita, se construindo como ator do seu agir linguageiro.

Uma análise de produções de um aluno com foco na correção do professor

Para esta análise privilegiamos um exemplar textual de um aluno que teve um bom rendimento dentro do processo da SDG, e cuja ZDP foi mais desenvolvida do que a dos seus colegas. Pretendemos, com essa análise, mostrar o impacto que o trabalho com a metodologia das SDG teve no desenvolvimento linguageiro desse aluno, em relação à produção da carta do leitor, sobretudo, no que diz respeito à intervenção propiciada pelo processo de revisão/reescrita. Para tanto, analisamos as correções feitas pelo professor no texto do aluno e discutimos o processo de revisão/reescrita realizado nessa intervenção, a fim de visualizar o avanço no NDR do aluno.

No processo de ensino, antes da primeira produção, os alunos realizaram um planejamento, no qual elaboraram uma síntese das ideias sobre o tema a partir do qual iriam produzir a carta do leitor. Isso ocorreu após uma discussão sobre as temáticas, por meio de leitura e análise de vários gêneros textuais: notícia, carta do leitor, reportagem etc. A seguir, trazemos a primeira produção do aluno (que chamamos de João – nome fictício), bem como as correções feitas pelo professor.

Figura 3 – Primeira produção com as correções feitas pelo professor

<p>1ª produção (NDRa)</p>  <p><i>Título</i></p> <p>2. Voce pega um filhote, você sabe que o filhote vai crescer, vai ficar grande. so se então. Não large nas ruas se não eles morrem de fome. então De para alguém que mora num sitio, chácara ou fazenda, ou até para alguém que tenha uma casa grande e que sempre brinque com o cachorro. Se não tiver alguém para doar o cachorro, leve para o canil ou para uma ONG da sua cidade.</p> <p><i>assinatura</i></p>
<p>Título</p> <p>2. Voce pega um filhote, você sabe que o filhote vai crescer, vai ficar grande so se então. Não large nas ruas se não eles morrem de fome. então De para alguém que mora num sitio, chácara ou fazenda, ou até para alguém que tenha uma casa grande e que sempre brinque com o cachorro. Se não tiver alguém para doar cachorro, leve para o canil ou para uma ONG da sua cidade.</p>

Nessa produção, podemos observar que o professor se utilizou apenas de dois tipos de correção, a *classificatória* e a *resolutiva*. Em relação à *classificatória*, ele usou um tipo de categorização, no caso, relacionada ao *plano textual global* (BRONCKART, 2003) do gênero ("título" e "assinatura"). Todavia percebemos que a utilização dessa correção classificatória ficou vaga, pois o aluno poderia não entender o que estava faltando no seu texto, uma vez que não foi explicitado um verbo que o induzisse ao agir (por exemplo: "falta colocar um título"). Da forma como foi colocado, o aluno também poderia ter dificuldades de entender o porquê deveria colocar aquelas informações, já que apenas foi sinalizado. Ou seja, nesse caso, se o professor tivesse privilegiado uma correção interativa ou a junção de uma interativa e indicativa (sinal no local) talvez o aluno teria mais facilidade para fazer a reescrita e adquirir capacidades discursivas para a escrita da carta do leitor. Nesse exemplo, podemos perceber que o professor mobilizou a correção classificatória em relação a saberes implicados na capacidade discursiva ligados ao plano textual global do gênero, o qual é um nível discursivo que, normalmente, possibilita esse tipo de correção, pois está relacionado a categorias composicionais do gênero.

No que diz respeito às correções do tipo *resolutivo*, percebemos que elas tiveram duas consequências na reescrita do texto do aluno: 1) tirou a possibilidade de ele refletir sobre seus erros e desenvolver capacidades linguístico-discursivas para a escrita formal; 2) as supressões de trechos e de conectivos do texto sem uma intervenção textual-interativa provocaram um esvaziamento discursivo, já que, ao suprimir palavras, também se perdeu o “dizer do aluno” (por exemplo, o “então” suprimido na primeira linha do texto do aluno era uma tentativa de relacionar a ideia anterior – quando se pega um filhote é preciso saber que ele vai crescer – a uma recomendação – “nesse caso” não se deve abandonar o cão, mesmo já crescido.); a supressão configurou-se como uma estratégia rápida de resolver a estruturação da sentença.

Como vemos, para os problemas relacionados às capacidades linguístico-discursivas o professor opta por mobilizar correções resolutivas. Isso é uma tendência, pois é mais fácil resolver pontualmente o problema para o aluno do que indicá-lo para uma posterior revisão, por meio de uma correção que articule correções indicativa, classificatória e textual-interativa. Isso acontece, por exemplo, nos casos de problemas com: pontuação, acentuação, ortografia, concordância etc.

Uma hipótese é que o professor procurou "limpar" o texto do aluno, resolvendo problemas ligados às capacidades linguístico-discursivas para depois olhar a discursividade do texto e, assim, efetuar correções mais abrangentes, por exemplo, em relação a características do tipo de sequência textual pertencente ao gênero “carta do leitor” (sequência

argumentativa). Uma alternativa seria o professor usar a correção resolutive acompanhada de uma textual-interativa, a fim de demonstrar ao aluno como ele poderia corrigir o seu texto, apontando suas dificuldades e elogiando o potencial argumentativo do texto, pois ele possui bons argumentos: "que o cachorro cresce, por isso as pessoas o abandonam", "que devemos doar e não abandonar". Dessa forma, teria contribuído mais para a melhoria do texto do aluno.

Vemos que o professor apenas faz uma "limpeza" superficial no texto do aluno. Ele não aponta problemas de ordem textual-discursiva, pois o texto possui vários outros erros que levariam à inserção de muitos comentários ou correções, por exemplo, quando o professor substitui o verbo "da (dar)" por "doar" sem explicar essa mudança semântica para o aluno. Uma possibilidade de correção seria eliminar a repetição do termo "cachorro" (linha 7) por uma retomada pronominal. Seriam interessantes também questionamentos para que o aluno pudesse expandir suas ideias ou reorganizá-las no texto. Vemos que mesmo nas correções ortográficas o professor deixa de corrigir problemas como os de acentuação ("voce", "sitio", "alguem"), o que acaba sendo uma incoerência, pois mesmo o objetivo de "limpar o texto" fica comprometido.

Sendo assim, interpretamos que essa correção engessa o texto do aluno, bem como dificulta a reescrita do texto, pois ela não o levou a refletir sobre suas escolhas textuais, tornando improvável uma reformulação dos argumentos.

Como podemos perceber, a correção privilegia apenas aspectos da capacidade linguístico-discursiva, desconsiderando características contextuais e discursivas do gênero, tanto nos aspectos positivos como negativos, pois o professor poderia, por exemplo, elogiar a adequação do texto ao seu destinatário.

A seguir trazemos a segunda produção feita pelo aluno João: após as correções do professor e do desenvolvimento de quatro oficinas. Entre elas cabe destacar a oficina de revisão e reescrita coletiva do gênero, na qual os alunos colaborativamente revisaram alguns textos e reescreveram dois: um, oralmente, junto com a professora; outro, sozinhos, na modalidade escrita. Isso proporcionou, ao professor, trabalhar as dificuldades mais frequentes e, ao aluno, refletir sobre seus erros, aprender por meio dos problemas do colega, obtendo, assim, ferramentas para a reescrita textual. Nesta próxima figura, de um lado temos a segunda produção do aluno (como já dissemos) com outras correções do professor e, do outro, a sua produção final, a qual foi publicada no Jornal PIBID e constitui o NDRb do aluno.

Figura 4 – Confronto entre a segunda e última produção

Observamos que as correções do professor feitas na primeira produção do aluno são

Segunda produção: após as correções do professor	Produção final (NDRb)
<p style="text-align: center;">ANIMAIS FILHOTES</p> <p>*ADORAVEIS GRANDES *NINGUEM QUER</p> <p>Você vai num <u>petshop</u> você vê um filhote bonitinho e você compra esse filhote a *família adora o cachorro ele vai crescendo e ficando cada vez maior e a família não quer mais o cachorro e o abandona na rua o cachorro tenta voltar para casa o cachorro come lixo talvez seja morto ou fica ferido.</p> <p>. Então não abandone o seu cachorro na rua leve para uma ONG de animais ou para uma pessoa que queira um cachorro.</p> <p style="text-align: right;">João estudante Cornélio Procópio.</p> <p><i>. O então é próprio da fala, para a escrita, para dar continuidade, usa-se: dessa forma, sendo assim.</i></p> <p><i>João, algumas vezes o “e” pode ser substituído por”,”.</i></p> <p><i>* Acentuação</i></p> <p><i>No seu título você quis fazer um dualismo entre os filhotes e os animais grandes. Mas para isso você precisa separar quem é adorável.</i></p> <p><i>Muito bem!</i></p>	<p style="text-align: center;">FILHOTES ADORÁVEIS TODOS QUEREM</p> <p>Você vai a um petshop vê um filhote de cachorro bonitinho e compra esse filhote. A família adora o cachorro. Ele vai crescendo cada vez mais bagunceiro: destrói o sofá, rói o pé da mesa. Depois ninguém mais quer o cachorro e abandona-o nas ruas, nas estradas. O cachorro tenta voltar pra casa, mas acaba se perdendo. Nas ruas ele acaba sendo maltratado pelas pessoas, porque, entre outras coisas, ele acaba rasgando o lixo, pois está com fome. Alguns são atropelados ou vão para abrigos de animais. Então não abandone seu animal, seja ele cachorro gato ou qualquer animal de estimação. Leve-o para uma ONG de animais ou para pessoas que querem um cachorro, gato ou qualquer animal.</p> <p style="text-align: right;">(João, aluno do 8º A, Colégio Estadual Monteiro Lobato)</p>

parcialmente acatadas na segunda versão, pois os elementos do plano textual – título e assinatura – não privilegiados na carta inicial e sugeridos pelo professor aparecem na segunda

produção. Também percebemos que o aluno toma mais cuidado com a acentuação. No entanto, verificamos que um dos problemas mais graves da primeira produção ainda perdura nessa versão: a dificuldade de dar sequencialidade ao texto. Parece, então, que o aluno precisava de outras estratégias de revisão que pudessem lhe ajudar na organização da discursividade, para que ele concluísse as ideias trazidas no texto, dando uma sequencialidade coerente. Dessa forma, a primeira correção do professor não supri essa necessidade textual.

Quanto à segunda etapa da correção do professor, podemos notar que ele usa todos os tipos de correção textual, sendo que algumas vezes essas são mobilizadas de forma conjugada.

No caso da alteração da conjunção "e" pela vírgula (na 5ª linha), o professor conjuga três tipos de correção: correção resolutiva, indicativa e textual-iterativa. Para dar ênfase à resolução, o professor também faz uma indicação do problema por meio de um círculo. Além disso, tenta explicar ao aluno a correção feita, escrevendo um bilhete: *algumas vezes o "e" pode ser substituído por ", "*. Entretanto, a sua explicação fica muito vaga, pois a expressão "algumas vezes" não esclarece o problema do aluno. Percebemos que o professor utiliza a correção resolutiva aliada à linguístico-textual para necessidades relacionadas a capacidades linguístico-discursivas. Acreditamos que esse uso seria o mais adequado para a situação, entretanto, observamos que o teor do bilhete pode ser um problema, pois ele não é esclarecedor e não mostra quando o aluno pode fazer o uso da vírgula.

A correção *classificatória* é usada três vezes para mostrar erros de acentuação do aluno. Para tanto, o professor determina um símbolo para esse problema (*). No caso da utilização de classificações por meio de símbolos é essencial que eles sejam compartilhados com os alunos. Vemos que o docente aponta todas as vezes que o aluno não acentua as palavras, mas não explica o que ele deveria fazer para não cometer esse erro novamente. Para resolver esse problema envolvido na capacidade linguístico-discursiva o educador opta pela correção classificatória. Se ele tivesse, talvez, aliado à correção textual-iterativa, a fim de explicar como usar a vírgula, o processo teria possibilidade de ter maior êxito.

A correção *textual-iterativa* é mobilizada mais duas vezes, com a finalidade de estabelecer um diálogo com o aluno. Em uma das vezes, o professor questiona sobre um problema com o título, para isso ele indica (correção indicativa) onde ele se encontra. Para esse problema, relacionado à capacidade discursiva, ele utiliza a correção textual-iterativa, a fim de detalhá-lo. Da mesma forma acontece com o uso do advérbio "então": houve a indicação, no texto, por meio de um ponto e uma justificativa do problema, no bilhete deixado na parte inferior do texto. O professor, nesse bilhete, abre mão da metalinguagem, pois privilegia a funcionalidade da palavra, não explicando ao aluno que deveria usar um

conectivo: *O então é próprio da fala, para a escrita, para dar continuidade, usa-se: dessa forma, sendo assim.* Evidentemente em um bilhete de correção não é possível esclarecer totalmente o uso da linguagem. Entendemos que esses bilhetes devem apenas dar pistas para o aluno fazer a sua reescrita de uma forma mais consciente e autoral. Eles podem funcionar inclusive como uma ferramenta mediadora no processo de interação professor-aluno, já que o estudante, a partir do texto do professor, pode pedir maiores explicações. Por outro lado, o docente pode, a partir dos seus bilhetes, conduzir uma explicação coletiva.

Na nossa pesquisa, constatamos que a correção textual-interativa foi mais utilizada para problemas relacionados à capacidade linguístico-discursiva. Entretanto, acreditamos que o bilhete interativo tem um objetivo mais funcional, devendo ser explorado, sobretudo, para apontar problemas quanto ao “projeto de dizer” (GERALDI, 2003) do aluno, o que indicaria um trabalho de revisão que articulasse as três capacidades de linguagem, na qual a capacidade de ação pudesse ser a condutora de ações discursivas e linguísticas. Nesse caso, ele serviria para apontar fragilidades e possibilidades que fizessem o aluno adequar o seu texto à situação de produção criada pelo ambiente escolar, mas orientada por um gênero de texto de referência social.

Colocamos a segunda e a terceira produção lado a lado para observarmos a evolução do aluno. A terceira, e última versão do texto, foi resultado de uma intervenção individual feita durante a digitação da carta do leitor na sala de informática, tendo como suporte a correção do professor feita na segunda versão do texto do aluno.

Nessa terceira e última produção, o aluno não acata a explicação do professor quanto ao uso do "então", todavia o texto demonstra um avanço nas capacidades linguístico-discursivas. Por exemplo, mesmo sem maiores explicações no texto, apenas classificando o erro como acentuação, a última produção parece ter melhorado devido à mediação proporcionada pelo professor no momento de digitação do texto. Isso foi possível, pois nessa etapa o processo de revisão/reescrita teve como foco os textos selecionados para serem publicados no Jornal PIBID. Essa intervenção individualizada revela-se bastante significativa, pois a partir dela é possível trabalhar as dificuldades particulares de cada aluno. Embora a correção textual-interativa consiga manter um diálogo com o aluno, ela não supre todas as necessidades do processo de revisão, uma vez que se limita à escrita de um bilhete. Nada supera a interação face a face.

Concluimos que embora o aluno pudesse ter apresentado um texto mais consistente em relação à argumentação, acreditamos que ele alcança o NDP proposto para a turma, fato que não acontece com todos os alunos, visto que alguns tiveram pouco desenvolvimento em

relação ao esperado para o gênero, por já se encontrarem num NDRA mais avançado (nesses casos há poucas mudanças da primeira para a última produção).

Considerações finais

Esta análise possibilitou visualizarmos a evolução do aluno na internalização do gênero "carta do leitor", a partir das correções textuais feitas pelo professor, as quais agem como ferramenta para a revisão e posterior rescrita do aluno. Essa correção efetuada pelo professor constitui-se em um processo complexo, pois esse precisa fazer uso adequado dos tipos de correção para que o aluno alcance o NDP almejado.

Em nossa análise interpretamos como o professor realizou suas correções, a fim de verificarmos que tipos de correção foram mobilizados e como esses se relacionam com as capacidades de linguagem pressupostas no texto do aluno. Verificamos que a correção do professor ainda está bastante presa a questões linguísticas e estruturais mais formais. Assim, embora se utilize dos quatro tipos de correção, ele acaba concentrando seus esforços para indicar, classificar, resolver ou apontar problemas de ordem linguística ou estrutural. Não que isso não seja uma necessidade de ensino, mas a correção não pode se concentrar apenas nesses aspectos, esquecendo-se do “projeto de dizer” do aluno.

Apontamos também a relevância da correção do professor no texto do aluno, por meio da correção textual-interativa, pois ela pode estar aliada ao desenvolvimento das três capacidades (ação, discursiva e linguístico-discursivas). Todavia, a análise dos exemplares de textos do aluno mostrou a necessidade de uma articulação entre os diferentes tipos de correção, pois isso pode facilitar a compreensão da correção por parte do aluno, estabelecendo um diálogo significativo mediado pelo texto do professor. Pela análise constatamos que todas as vezes que a correção textual-interativa é aliada a outras correções os problemas do texto ficam mais claros, pois esse tipo de correção explicita com mais clareza os problemas do texto e possibilita ao professor apontar não só os erros, mas também os acertos, a qualidade textual do aluno, além de fazer questionamentos, sugestões em relação à textualidade.

Acreditamos que a metodologia da SDG, por contemplar um trabalho sistemático com a revisão e a rescrita, visando a uma avaliação formativa, pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de capacidades de linguagem relevantes para a produção de um gênero. Entretanto, é preciso que essa metodologia seja mais discutida no âmbito da pesquisa no que diz respeito a alguns pontos, entre eles, as estratégias envolvidas no processo de revisão e rescrita textual. Se escrever é reescrever, como diz Dolz (2009), é preciso que as pesquisas

que se proponham a validar essa metodologia se debruçem sobre essa problemática para que, dessa forma, ela possa se consolidar e se tornar mais acessível aos professores de língua (materna ou estrangeira), tão sedentos por sistematizações didáticas que possam conduzir a melhores resultados no quadro geral da educação linguística.

Com este trabalho esperamos instigar reflexões a respeito dos processos que envolvem a revisão e reescrita textual, sobretudo, as que dizem respeito à correção feita pelo professor nos textos dos alunos. Pretendemos, assim, estimular questionamentos sobre a relevância desses processos em prol de uma avaliação formativa, sob a mediação da metodologia das SDG.

Referências

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Aproximação entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.11, n. 1, p.76-89, jan. /abr./ 2013.

_____. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 41-68.

BATISTA, Antônio A. Gomes; SILVA, Ceris S. R. da; BREGUNCI, Maria das graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 2. In: BRASIL/MEC. *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

DEL RÍO, Amélia Alvarez e Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, C. Palacios; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educacional: psicologia evolutiva*. Pará: Artmed, 1996.

DOLZ, Joaquim. *Claves para enseñar a escribir. Leer.es*. 2009. Disponível em <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, Jan./Jun. 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; Pinho, Alexandre Martins. A reescrita nos documentos oficiais: da literatura científica aos PCN. *Entretextos*, Londrina, v. 14, n.2, p. 102-115, jul. /dez. / 2014.

LUCKESI. Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013. p. 103-129.

_____. *Da revisão a reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*, 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

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

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

THILLEN, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Artigo recebido em: 27/05/2016.

Artigo aceito em: 09/12/2016.

Artigo publicado em: 23/12/2016.