

“INTERLOCUTOR PROFESSOR”: DISCURSOS DE ESCRITA E REESCRITA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

ADRIANA BELOTI*
NEIVA MARIA JUNG**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo reconhecer concepções de escrita e de reescrita de quinze professores em formação inicial, para compreendermos quais discursos esses interlocutores da pesquisa assumem em uma situação dialógica com a alteridade, no encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Para tanto, foram analisados dados de um questionário e intervenções desses professores em um texto escrito em situação de vestibular. Os conceitos de letramento ideológico (STREET, 2010a, 2014) e de dialogismo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) sustentam nossas análises que mostram ainda reafirmadas concepções de escrita e reescrita estruturais, com indícios de dialogismo, e uma constituição de identidade como “interlocutor professor” que pouco amplia o encontro escolar da *outra palavra* com a *palavra outra*.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico, Formação de professor, Reescrita.

1. INTRODUÇÃO

Partindo de nossas práticas docentes na universidade, mais especificamente de nossas inquietações com formação de professores no curso de licenciatura em Letras, e dos pressupostos epistemológicos bakhtinianos, reconhecendo a linguagem como essencialmente dia-

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campo Mourão, Paraná, Brasil. E-mail: dribeloti@gmail.com.

**Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: neivajung@yahoo.com.br.

lógica (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), e dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2010a, 2014) ou Estudos de Letramento¹ como definidos no Brasil, problematizamos neste artigo o conceito de escrita na universidade. Observamos que o professor em formação inicial, no último ano do curso de licenciatura, está em contato há mais de três anos com a escrita acadêmica baseada centralmente na voz de autoridade de pesquisadores, em uma suposta objetividade e neutralidade, sustentada no gênero ensaio, em que o aluno pouco é levado a reconhecer e a se reconhecer em uma situação de interlocução. Ele deve, ao contrário, produzir um determinado gênero acadêmico, respeitando as características composicionais desse gênero e as normas da língua culta escrita. Assim, “[...] o isomorfismo entre forma linguística e pensamento continua garantindo aos modelos acadêmicos de escrita uma posição privilegiada na hierarquia das tipologias textuais valorizadas na escola.” (SIGNORINI, 2001, p. 111). Trata-se, ainda segundo esta pesquisadora, de um modelo de escrita vinculado “[...] às tradições ocidentais científicas e filosóficas enraizadas no Iluminismo, que sustentam e dão forma à ideia de escrita unificada e unificadora, ou norma, e à ideia de norma enquanto *pleno domínio* da escrita, [...]” (p. 111, grifo da autora).

A partir desse letramento acadêmico, o professor em formação inicial elabora, muitas vezes, um conceito de escrita e, conseqüentemente, de linguagem alienante em relação aos usos reais da língua na comunidade, que neutraliza as marcas enunciativas e interacionais, constituindo uma linguagem escrita dentro de normas de escrita quase eruditas, mas artificial e opaca. E isso constitui uma ideologia linguística já “naturalizada”, o que seria, segundo Signorini, citando Street e Street (1991), um efeito da “[...] ‘pedagogização do letramento’ enquanto processo de inculcação de um conjunto de normas, crenças e valores sobre a escrita, o texto, a leitura, a cultura letrada, a ciência etc., que não estão presentes só na escola, mas também em outros domínios da vida cotidiana.” (2001, p. 113).

Dentro dessa ideologia linguística, os textos escolares ou acadêmicos dificilmente são reconhecidos como objetos mistos, no sentido de heterogeneamente constituídos, plurilíngues para Bakhtin (2002). A “mixagem” (STREET, 1984) que se constitui por meio de modos prototípicos de interlocução relacionados a diferentes práticas sociais de uso

da escrita e a diferentes dispositivos inculcados de produção e avaliação desses materiais quase nunca é reconhecida. Quando é, muitas vezes é reconhecida como “erro” ou dificuldade do aluno com produção textual e não em uma leitura de re(con)textualização das matrizes interacionais presentes no texto.

De acordo com documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) que orientam a Educação Básica desde a década de 1990, a escrita é essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), “[...] somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência.” (DI FANTI, 2003, p. 98). Assim, todo discurso é orientado para uma resposta, resultando em atitudes responsivas do leitor e o enunciado é produto da interação social. Nesse sentido, segundo Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), a linguagem é o *lugar de encontro* entre sujeitos historicizados, *encontro* entre o eu e o outro no tempo e espaço, entre o ontem e o hoje e entre o hoje e o amanhã.

A partir desse posicionamento epistemológico, o texto tornou-se o centro do trabalho escolar de Língua Portuguesa na Educação Básica e a concepção de escrita recomendada para o trabalho em sala de aula tem sido, desde a década de 1980, a de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016). Além disso, com esse posicionamento surge a reescrita como “[...] processo de reescrever o texto, após ou concomitantemente à revisão, a partir dos apontamentos do professor, do colega ou do próprio produtor, a fim de adequá-lo à situação de interação verbal social.” (BELOTI; MENEGASSI, 2016). Nesse contexto, reconhecemos como pertinente refletirmos também acerca da compreensão de reescrita dos professores em formação inicial.

Assim, temos como objetivo no artigo reconhecer concepções de escrita e de reescrita de professores em formação inicial², do 4.º ano do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior Pública de uma cidade do Noroeste do Paraná, a fim de compreender quais discursos são assumidos por esses professores em situação dialógica com a alteridade, no encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Por meio de uma análise das respostas de quinze professores em formação inicial a um questionário e uma prática de correção de um texto, buscamos

responder às seguintes perguntas: quais suas concepções de escrita e reescrita? É possível reconhecer, como constituinte de sua formação, uma concepção dialógica de linguagem?

Para responder essas questões, organizamos o artigo da seguinte forma: primeiro, discutimos conceitos centrais que orientam nossas práticas pedagógicas e orientarão nosso olhar analítico; em seguida, justificamos nossa escolha pela etnografia como perspectiva analítica que possibilita reconhecer a linguagem como prática social, portanto a relação inseparável entre o dizer dos nossos interlocutores e suas participações em práticas letradas (STREET, 2014), e apresentamos nossos participantes ou interlocutores e os instrumentos da pesquisa; e, por fim, a análise dos dados, ancorados no encontro epistemológico proposto.

2. LETRAMENTO E DIALOGISMO

No Brasil, os trabalhos iniciais sobre letramento, como de Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni e Ângela Kleiman, introduziram significados, nem sempre concordantes, mas que tiveram um entendimento em comum: apresentaram “[...] significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita.” (SOARES, 2010, p. 60). Não foram as perspectivas antropológica e histórica que introduziram a palavra e o conceito no Brasil, o que pode explicar uma constatação importante da referida pesquisadora, a de que o nosso olhar sobre alfabetização e letramento tem sido, até agora, predominantemente um olhar de avaliação. “Eu diria que temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso de nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta.” (p. 63). Como uma das implicações dessa constatação, Soares destaca a necessidade de estudos no Brasil sob a perspectiva antropológica.

Assim, neste artigo, propomo-nos a compreender discursos sobre escrita e reescrita de professores em formação inicial, considerando que este é resultante de suas participações em diferentes *encontros* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) ou práticas de letramento (BARTON, 2007; HEATH, 1983; STREET, 2014). “As práticas de letramento são difundidas formas culturais gerais de uso

da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para sua vida.”³ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112). Tais práticas ou modos culturais de interação com a escrita correspondem às nossas atividades com o letramento, estão ligadas a objetivos sociais e práticas culturais mais amplas, sendo historicamente constituídas.

Dessa forma, entendemos que é necessário pensar em letramentos, correspondentes às práticas sociais que envolvem o texto escrito. Barton e Hamilton argumentam que o letramento é uma atividade que todos fazem e “Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e localiza-se na interação interpessoal.”⁴ (2004, p. 109). Descrever o letramento corresponde, assim, às diversas formas pelas quais a escrita é usada socialmente, por meio dos eventos de letramento. “Os eventos são episódios observáveis decorrentes das práticas e são formados por estas.”⁵ (2004, p. 114). Ao assumirmos tal conceito, consideramos toda interação em que toma parte o texto escrito e, portanto, é impossível considerar o letramento fora das práticas sociais de uso da escrita. É justamente esse caráter social, histórico e ideológico que proporciona a ampliação do conceito em relação ao de alfabetização. “O uso da escrita envolve questões culturais, sociais, históricas e ideológicas que precisam ser desveladas na interação com ela [...]” (JUNG; SALEH, 2011, p. 198).

Nessa perspectiva dos *Novos estudos sobre o Letramento*, de base antropológica, Street (1984, 2014) reconheceu dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Enquanto o primeiro tem um aspecto técnico e individual, sendo a-histórico, o segundo tem dimensão social e vê as práticas de letramento como social e culturalmente determinadas, vinculadas às relações de poder e às ideologias. Para o autor, no modelo autônomo, “[...] letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto.” (2010a, p. 36). O modelo ideológico, por sua vez, é considerado “[...] não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos.” (p. 37).

Desse modo, quando no Brasil estamos avaliando muito e investigando pouco as causas dos baixos níveis de letramento escolar dos nossos alunos (SOARES, 2010), trata-se de uma ação marcada ideologicamente. Ou quando não separamos alfabetização/escolarização de

letramento, assumindo letramento como sinônimo de escolarização, há também muita ideologia nessa opção conceitual.

Além disso, o conceito de letramento influencia, diretamente, em como a leitura e a escrita são compreendidas na escola. Para o primeiro modelo – autônomo –, leitura e escrita são habilidades neutras e universais, sendo a escrita um produto pronto, acabado, completo e totalmente superior à fala; por consequência, o critério de diferença entre as pessoas é a “alfabetização associada à escolarização” (COOK-GUMPERZ, 2008). No modelo ideológico, a escrita é um processo e seus significados dependem dos contextos de uso. Há diversas práticas de letramento que representam as variedades e complexidades dos letramentos.

Na esteira da concepção de letramento que assumimos, partilhamos também da noção de linguagem como essencialmente dialógica, o que possibilita o encontro com o conceito de interação verbal do Círculo de Bakhtin, conforme propõem Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Essas pesquisadoras compreendem a interação entre professor e aluno como um “encontro” no qual a linguagem torna-se um “[...] instrumento [...] que faculta o movimento de apropriação intrassubjetiva da cultura a partir das relações intersubjetivas com um interlocutor mais experiente” (p. 52). Esse encontro, situado temporal e espacialmente e permeado por atitudes responsivas, bem como por constituições de alteridade, tem como objetivo a participação efetiva do par menos experiente nas mais variadas esferas de atividade humana.

A linguagem, sob esse aspecto, constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá; constitui um princípio alteritário (DI FANTI, 2003, p. 98).

Nesse sentido, a linguagem se realiza por meio de enunciações, é dialógica, é atividade e processo de interação entre sujeitos sócio,

histórico e ideologicamente constituídos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Segundo Faraco (2009), para o Círculo de Bakhtin, qualquer palavra (enunciado concreto) encontra o objeto a que se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos, por valorações discursivas, uma espécie de heteroglossia, termo do inglês utilizado por esse autor para se referir ao plurilinguismo bakhtiniano.

O dialogismo, primário à interação, é o conceito superior e fundante de todas as reflexões do Círculo de Bakhtin e caracteriza o diálogo, em sentido amplo, como uma das formas de interação verbal. Por isso, o dialogismo está diretamente relacionado aos campos da atividade humana, na produção de enunciados, que marcam a posição de um sujeito social. As outras vozes discursivas, posições sociais e opiniões habitam de diferentes formas o nosso discurso em construção, constituindo todo e qualquer uso da linguagem como plurilíngue. Portanto, as relações dialógicas pressupõem conexões com valores sociais e constituem, conforme as propostas do Círculo, “[...] espaços de tensão entre enunciados.” (FARACO, 2009, p. 69).

Pensar a reescrita dentro desse pressuposto, considerando o conceito de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2016), cujo processo de produção textual é desenvolvido pelas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), significa que o professor, em situação de ensino, teria a possibilidade de participar do texto de seu estudante. Ao entender que a reescrita “[...] marca o caráter de reflexão e desenvolvimento da escrita do estudante e é caracterizado por seu aspecto discursivo, que envolve não apenas os elementos linguísticos e gramaticais, mas, também, os textuais, discursivos e pragmáticos” (BELOTI, 2016, p. 87), o professor poderia assumir-se como interlocutor desse processo de escrita.

A partir dessa articulação teórica, passamos à descrição e análise dos dados, procurando reconhecer concepções de escrita formuladas pelos nossos interlocutores em um jogo de vozes que revela a sua pertença a algumas culturas escritas.

3. INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Adotamos a Etnografia por ser uma metodologia de base cultural e antropológica que reconhece a relação inseparável entre objeto, teoria

e método (BOURDIEU, 1989). Nosso objeto se constituiu durante a prática pedagógica de uma das autoras deste artigo, como professora da disciplina de Língua Portuguesa IV, por isso a etnografia nos permitiu esse olhar de estranhamento e familiaridade para (re)significar nossa prática por meio de outras lentes epistemológicas e de um diálogo intenso com os nossos interlocutores. Compreendemos a pesquisa etnográfica como um ato interpretativo que se inicia antes mesmo da formulação das perguntas e dos objetivos de pesquisa (JUNG; PIRES-SANTOS; MACHADO e SILVA, no prelo), como teoria em ação que possibilita a compreensão dos fenômenos em investigação e termina depois da escrita do relato etnográfico.

Além disso, a etnografia como perspectiva analítica possibilita reconhecer a linguagem como prática social, portanto a relação inseparável entre o dizer dos nossos interlocutores e suas participações em práticas letradas (STREET, 2014). Desse modo, para além de ser uma metodologia de trabalho de campo, a etnografia é interconhecimento e “[...] um instrumento de um combate ao mesmo tempo *científico* e *político*. [...] O etnógrafo reserva-se o direito de duvidar *a priori* das explicações já prontas da ordem social.” (BEAUD; WEBER, 2014, p. 11). Ele estranha o já estabelecido, se surpreende, fica intrigado, e “tudo que estranhamos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes ‘a vida repete a teoria’” (PEIRANO, 2014, p. 2).

A etnografia não é, em síntese, apenas um método, “mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria *em ação*.” (PEIRANO, 2008, p. 7).

[...] monografias não são resultado simplesmente de ‘métodos etnográficos’; elas são formulações *teórico-etnográficas*. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o ‘método etnográfico’ porque esta afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico (PEIRANO, 2014, p. 7).

Assim, justificamos nossa opção pela pesquisa etnográfica, por nos permitir estranhar e compreender discursos sobre escrita e reescrita de professores em formação inicial, reconhecidos não como participantes, mas como interlocutores (FONSECA, 1999) desta pesquisa. Para esse percurso analítico, precisou-se “estranhar o familiar”, uma vez que as autoras trabalham com formação de professores e uma delas com esses professores especificamente.

Os dados foram gerados no início do segundo semestre de 2013. Os interlocutores da pesquisa são quinze (15) professores em formação inicial, acadêmicos do 4.º ano do curso de Letras de uma universidade pública do Noroeste do Estado do Paraná, dos quais 14 são mulheres e 1 homem, quase todos trabalham durante o dia, alguns em empregos que não estão relacionados à educação, e moram em cidades da região. Optamos por identificá-los por meio de nomes fictícios por questões éticas, para preservar o anonimato de suas identidades, e por questões epistemológicas, porque analisar a linguagem como prática social implica em reconhecê-los como pessoas inseridas nessas práticas. Portanto, o pseudônimo permite apresentá-los como pessoas do seu dizer. O curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, de habilitação dupla, tem uma carga horária total de 4008 horas, distribuídas entre Literatura, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, divididas entre os conteúdos curriculares, estágio curricular supervisionado, prática e atividades complementares. A última alteração do Projeto Político Pedagógico ocorreu em 2004 e, em 2015, houve uma renovação, atendendo à legislação vigente, por exemplo, quanto à disciplina de Libras e à carga horária de prática como componente curricular.

Pela organização da matriz curricular do Curso de Letras, esses professores em formação inicial tiveram no terceiro ano do Curso uma disciplina vinculada à prática de estágio curricular supervisionado, na qual leram e discutiram os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil e no estado do Paraná. Todavia, até o momento do trabalho de campo, ainda não haviam tido disciplina específica sobre a prática discursiva de escrita, incluindo concepções e práticas de escrita e reescrita. Tais conceitos seriam trabalhados no segundo semestre da disciplina de Língua Portuguesa IV, ou seja, último semestre do curso de formação.

Utilizamos duas fontes de dados: um questionário, com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado aos professores em formação inicial, com o objetivo de observar a sua concepção de escrita, e apontamentos feitos por esses professores em um texto, produzido em situação de vestibular⁶, a fim de observarmos seus posicionamentos frente à atividade de fazer apontamentos no texto do aluno para levá-lo à reescrita. Neste artigo, todas as análises são decorrentes de questões discursivas do questionário de pesquisa. Esse texto foi disponibilizado aos professores com suas condições de produção, definidas no seguinte comando:

Leia atentamente os três textos que seguem, os mesmos da Prova da Língua Portuguesa. A partir desta coletânea de textos produza uma resposta argumentativa, com no máximo 18 linhas, para a seguinte pergunta: A TAREFA DE CASA CONTRIBUI PARA O APRENDIZADO DO ALUNO? (grifo no original).

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados, pautados nos conceitos discutidos.

4. AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E REESCRITA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Em termos de asserção geral, podemos afirmar que nossos interlocutores apresentam em suas respostas uma concepção de escrita como materialização da fala, meio de comunicação e, em termos de ensino, uma concepção mais voltada para a situação de interlocução. Na prática de intervenção com o texto, todavia, aparece uma concepção ainda bastante preocupada com o “erro”, a composição e atendimento do comando, com alguns interlocutores e ações apontando para o reconhecimento de um encontro com o texto do outro.

Em termos de letramentos, as respostas dos participantes evidenciam que, dos quinze professores em formação inicial, apenas Laura e Elaine não mencionam usar a escrita em contexto acadêmico. Entre os demais, Amanda, Olivia, Irene, Karina e Helena mencionam somente eventos de letramento acadêmicos; e Joana, Camila, Gisele, Fabiana, Débora, Nádia, Márcia e Bruna indicam os usos em espaços acadêmi-

cos e sociais, fazendo referência às redes sociais e contextos diversos, como no trabalho.

Elaine: “Emails, planilhas financeiras, pedidos formais, receitas”.

Fabiana: “Uso a escrita no trabalho, na faculdade, muitas vezes em casa para pequenas notas”.

Márcia: Na faculdade (com os trabalhos, provas), na internet (*emails, chat do facebook*).

Nádia: “Atividades durante as aulas e conversas através do celular e de redes sociais”.

Olivia: “Uso a escrita diariamente na faculdade durante as aulas ou nas atividades”.

Esses dados mostram que os participantes reconhecem usos sociais da escrita, mas seus usos se dividem entre atividades acadêmicas, redes sociais, receitas e pequenas notas, com predomínio dos usos exigidos pela faculdade, possivelmente, por constituir mais suas práticas nos anos do curso. Práticas letradas cotidianas são pouco mencionadas, talvez, por estarem invisíveis ou não serem muito valorizadas na universidade e na sociedade (STREET, 2014).

Quanto ao seu processo de produção escrita, os registros possibilitam-nos entender que a maioria dos professores se preocupa com a adequação à proposta, considerando a estrutura, a linguagem, o conteúdo, o gênero e os interlocutores. Chama-nos a atenção, ainda, quatro participantes que explicitam a necessidade de revisão e de seguir passos antes da escrita propriamente dita, indicando conhecimento da concepção de escrita como trabalho.

Bruna: “Quando escrevo, geralmente faço uma revisão, com a finalidade de mudar e melhorar alguma coisa”.

Elaine: “Primeiro penso na produção escrita de forma global, analiso, leio referências e depois começo a escrever”.

Gisele: “Primeiro leio materiais teóricos, reflito, faço anotações e enfim eu escrevo”.

Márcia: “Escrevo, e deixo o texto ‘descansar’ por um breve tempo (um, dois dias). Então, releio, e reescrevo pontos que podem ser ‘melhorados’, aspectos que podem se adequar melhor ao que pretendi escrever”.

Como podemos observar, Bruna, Elaine, Gisele e Márcia entendem a escrita como processo, que envolve diversas etapas, sendo necessário planejar, escrever, revisar e reescrever, a fim de ter um texto mais adequado à situação de produção. Outra questão interessante é o seu referente ao descreverem o processo de escrita, pois parecem se referir ao texto acadêmico, do tipo ensaio (SIGNORINI, 2001). Elaine menciona, por exemplo, “*leio referências*” e Gisele “*Primeiro leio materiais teóricos*”, o que aponta para textos produzidos na faculdade.

Algo semelhante ocorre quando elaboram o seu conceito de escrita, dos quais transcrevemos⁷ abaixo respostas de cinco professores em formação inicial, que marcam a finalidade da escrita ou a materialidade da linguagem.

Gisele: “É uma forma de comunicação, de expressar alguma coisa.”

Camila: “É a materialidade da linguagem”.

Joana: “É a materialidade da linguagem oral”.

Amanda: “É uma forma de tornar uma ideia/pensamento em algo visível com uma compreensão do assunto/tema”.

Fabiana: “Produção de sentidos em código”.

Gisele reconhece a escrita por meio de sua função, “*é uma forma de comunicação, de expressar alguma coisa*”, enquanto Camila, Joana e Fabiana a reconhecem como materialidade da linguagem, no caso de Joana “*é a materialidade da linguagem oral*”, e Amanda como forma de tornar a ideia algo visível com uma compreensão do assunto, destacando tanto uma função da escrita quanto sua materialidade. Tais respostas indicam o vínculo a concepções mais tradicionais de linguagem, as quais reconhecem texto como produto e não como processo, e o ato de escrever como a materialização do pensamento, por exemplo.

Quanto ao ensino da escrita, 14 participantes consideram que ensinar a escrever um texto deve ser a partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos, apenas 1 acredita que a escrita deve ser ensinada a partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula. Dessa forma, entendemos que, quando levados a pensar o ensino da escrita, os participantes apresentam aspectos da situação de

interlocução como necessários para a produção escrita, remetendo-nos a eventos de letramento mais amplos do que o modelo autônomo própria.

Essa contradição entre, por um lado, a forma como concebem a escrita e, por outro, o ensino da escrita é corroborada pelo dado referente à reescrita de um texto. Joana e Olivia entendem que é “*rever o atendimento ao tema/assunto*”. A revisão quanto à “*adequação da linguagem ao interlocutor e ao gênero*” corresponde à resposta de seis⁸ participantes (Helena, Bruna, Karina, Márcia, Elaine, Irene), assim como a revisão em relação à “*estrutura e ao conteúdo do texto*” (Nádia, Débora, Fabiana, Gisele, Laura, Camila). Aqui observamos que os professores em formação inicial destacam a adequação da linguagem ao interlocutor, ao gênero e o atendimento ao tema/assunto, revelando uma concepção mais discursiva de linguagem quando refletem sobre o seu ensino.

Em relação à reescrita, todos destacam a sua função como meio para adequar e melhorar o texto, e aparece a questão do erro. Gisele afirma, por exemplo, que é “*adequar o texto, melhorá-lo e observar o que errou*”, e Nádia que é “*Identificar e tentar concertar algum erro cometido, mas principalmente verificar a evolução do aluno*”.

Bruna, Elaine e Helena marcam, por sua vez, a função de revisão e de adequação, considerando elementos, como a adequação aos interlocutores, ao gênero e ao contexto de produção.

Bruna: “Acredito que a reescrita dos textos ajuda os alunos a melhorar a própria prática da escrita, porque eles vão, a partir de seus possíveis erros, adequar sua linguagem e entender o funcionamento da língua na prática”.

Elaine: “É proporcionar oportunidades para aquele que escreve para analisar a adequação da linguagem utilizada, o interlocutor a ser atingido e o gênero utilizado para tal ação”.

Helena: “A função da reescrita é levar o aluno a refletir sobre o texto que produziu, se está de acordo com o gênero proposto, se conseguiu atingir a finalidade (convencer, informar) o leitor”.

Embora haja essa variação entre “erro” e gênero no entendimento da função da reescrita, há, marcadamente, entre os professores em formação inicial, uma preocupação quanto à necessidade de

reescrever textos, pois, de quinze, onze afirmam ser uma atividade importante. Reconhecemos em tal manifestação certa aproximação da concepção discursiva, considerando que, ao considerarem a necessidade de reescrita, compreendem que o texto não está pronto em sua primeira versão, destacam o papel do interlocutor nesse processo e, por isso, pode ser reescrito e melhor adequado às condições de produção.

Ao questionarmos nossos interlocutores sobre como reescrever textos na Educação Básica, Joana, Laura e Olivia destacam a adequação, variando em suas respostas o que deve ser adequado e, ainda, as formas de atuação do professor nesse processo de reescrita. Neste momento, entretanto, já há um maior distanciamento das concepções tradicionalistas e estruturalistas, pois os erros, as estruturas linguísticas e as questões gramaticais, embora ainda façam parte dos apontamentos sobre a reescrita com os alunos, a maioria das respostas contempla aspectos de macroestrutura e discursivos, como gênero e contexto, relacionando-se, então, à perspectiva interacionista.

Joana: “Penso que para reescrever os textos com os alunos, o professor deve fazer todo um direcionamento, mostrando o que deve melhorar e porque não está adequado daquela maneira”.

Laura: “Reescrever textos, adequando-se ao conteúdo e também a partir do conhecimento que os alunos possuem”.

Olivia: “Fazendo não somente apontamentos sobre erros gramaticais, mas adequando o texto ao tema e ao gênero proposto”.

Débora: “Os alunos produzem, o professor corrige explicando as falhas e devolve para os alunos para eles refazerem, repetir esse processo se necessário, e se possível”.

Destacamos nessas respostas, que a visão de reescrita está relacionada ao papel do professor como mediador ou direcionador dessa atividade, considerando o conteúdo e o conhecimento do aluno, e como adequação ao tema e gênero proposto. Alguns dos nossos interlocutores evidenciam a preocupação com essa etapa do processo, demonstrando conhecimento de que o professor, ao fazer os apontamentos nos textos dos alunos, influencia na reescrita.

Observamos três aspectos principais que ficam marcados nessas respostas: a) a perspectiva do trabalho de escrita como um processo, b) a necessidade de apontamentos que levem à reescrita e c) o reconhecimento de se constituírem interlocutores professores que precisam “*mostrar o que poderia ser mais adequado*” ou “*corrigir explicando as falhas*”. Ao manifestarem esses aspectos, os professores em formação inicial, ainda que oscilem em suas respostas entre uma vertente mais tradicional e outra mais discursiva de linguagem, indicam compreender que há a possibilidade de o professor assumir-se como interlocutor de seu estudante, trabalhando a escrita em um processo dialógico e recursivo, que considera as condições e contextos de sua produção.

Quando tomamos como objeto de observação nossa segunda fonte de dados, os apontamentos feitos pelos professores em formação inicial em um texto, observamos que muitos dos apontamentos no corpo do texto referem-se a questões estruturais, linguísticas e gramaticais, indicando a necessidade de incluir ou excluir palavras, de rever os sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, a acentuação e a ortografia. Quase todos⁹ os apontamentos foram feitos no corpo do texto, com círculos, grifos, sinais de interrogação e outras marcas, e com comentários ao final do texto ou em sua margem. Um exemplo desse tipo de apontamento foi encontrado quando a professora Elaine circula e coloca dois pontos de interrogação na palavra “*melhor??*”, na sequência: “*A ferramenta melhor utilizada para unir pais, alunos e escola é a lição de casa...*”. Como podemos observar, esse apontamento apenas problematiza uma escolha lexical, mas não especifica e não orienta como o estudante deve revisar, muito menos questiona o aluno em relação aos sentidos pretensamente produzidos.

Em outros apontamentos, os professores em formação inicial intervêm no texto riscando palavras e escrevendo, entre as linhas, outras palavras/expressões para substituir a usada pelo aluno, ou seja, fazendo correções sem chamar atenção para a situação de interlocução. Apresentamos como exemplo dessa forma de intervenção o texto com as correções de Laura:

FIGURA 1 - LAURA: EXEMPLO DE CORREÇÃO NO CORPO DO TEXTO

¹ Atualmente vivemos em um país que busca de várias
² formas ~~evadir~~ educacionalmente, principalmente devido à
³ grande ^{relevância} diferença com os países de ~~quase~~ meio mundo. Apesar
⁴ dos esforços do governo em mudar ^{esta} situação, atitudes
⁵ simples podem fazer a diferença na vida educacional dos
⁶ brasileiros: a integração dos alunos com os pais e as
⁷ instituições educacionais com os mesmos.
⁸ A ferramenta ^{mais adequada} ~~melhor utilizada~~ para unir pais, alunos
⁹ e escola é a ~~língua~~ ^{através desse recurso} de ~~contato~~ ^{um bom contato com} ela. Com ela os pais tem um contato
¹⁰ ~~de~~ ^{limite mínimo} vida estudantil do seu filho e uma análise da
¹¹ qualidade de ensino que a instituição oferece. Em ~~conclusão~~
¹² ~~partida~~ a instituição estudantil consegue acompanhar como
¹³ ~~está~~ ^{está} a participação dos pais na vida educacional dos
¹⁴ seus filhos.
¹⁵ Embora se fale que a ^{desigualdade} diferença social é o grande em-
¹⁶ pechilho para o avanço da educação no Brasil, a união de pais,
¹⁷ alunos e escola podem mudar a situação atual do país.
¹⁸ ^{de que forma? poderia ter}

FONTE: DAS AUTORAS, 2012.

Destacamos, neste texto, que Laura sublinha e marca com um xis palavras como “atualmente” e “devido”, sem sugestões de substituição, provavelmente, uma indicação de exclusão dessas palavras; circula a palavra “está” e escreve acima “esta”, o que faz também com “melhor utilizada”, sugerindo substituí-la por “mais adequada”; “com ela” que sugere substituir por “através desse recurso”; “um contato” por “maior contato com” e “diferença social” por “desigualdade social”. No final do texto, deixa uma pergunta “de que forma?” relacionada à parte final da conclusão do texto: “Embora se fale que a diferença social é o grande empecilho para o avanço da educação no Brasil, a união de pais, alunos e escola podem mudar a situação atual do país.”. A professora em formação inicial, interlocutora desse processo de escrita, faz essa pergunta em relação a “podem mudar a situação atual do país.”, além disso, sugere o uso do tempo futuro “poderia ter”.

Outros, além de grifar e circular palavras, destacam à margem esquerda as duas linhas em que consta essa afirmação e escreve ao lado

“será?”, a fim de que o produtor do texto reflita se, de fato, é isso que ocorre. Nesse caso, Gisele está dialogando com o interlocutor, legitimando uma situação de interlocução além de uma tarefa escolar.

Nos apontamentos feitos por Gisele como comentários após o texto, no verso da folha em que consta a produção do estudante, destaca que o tema não foi adequadamente atingido, faz referência ao texto do aluno e apresenta encaminhamentos que levam à reflexão e, por isso, também podem contribuir com a reescrita.

FIGURA 2 - GISELE: EXEMPLO DE CORREÇÃO APÓS O TEXTO (VERSO)

-
- A candidata não focou no tema que foi proposto e pergunto era: a tarifa de casa contribuiria para o aprendizado do aluno e não para o desendividamento do país.
 - No segundo parágrafo falou-seu da união que a tarifa de casa proporciona a comunidade escolar e a família. Primeiro não fez o tema e segundo foi mal argumentado.
 - Há alguns erros de pontuação nas linhas 12, 13, 14.
 - O conteúdo não está ruim, mas não atende a proposta.

FONTE: DAS AUTORAS, 2013.

Gisele partiu do comando de produção para as intervenções na escrita do aluno, destacando que o produtor não focou no tema proposto, fugiu ao tema no segundo parágrafo e apresentou argumento frágil, além da falta de coerência em algumas linhas. Destaca, por fim, que o conteúdo não está ruim, mas que não atendeu à proposta. Nesse caso, ela se constituiu uma “interlocutora professora” que se encontra em uma situação de avaliação escolar, sem dialogar com esse texto em busca de significados ou para ampliar os argumentos apresentados ou ainda articulá-los efetivamente à proposta.

Outro aspecto recorrente nos comentários pós-texto diz respeito à argumentatividade. Vários professores em formação inicial marcam a necessidade de o produtor do texto rever os argumentos usados, em uma estreita relação com o gênero discursivo que deveria ser produzido, sem mencionar a situação de interlocução, ou seja, são fracos (Débo-

ra: “*argumentos fracos*”) ou do senso comum (Fabiana: “*apresentou argumentos do senso comum*”), de acordo com o que consideram como argumentos que sustentariam o texto. Observamos, porém, que os apontamentos em relação à argumentação, dentre eles, “*argumentos fracos*”, do “*senso comum*”, “*poucos argumentos*”, não explicam para os alunos em que consistem essas categorias, caracterizando dimensões que Street (2010b) reconhece como “escondidas”, centrais para a escrita e produção do gênero solicitado, mas que muitas vezes não são explicitadas e explicadas ao aluno.

Finalmente, não podemos deixar de observar que alguns comentários, mesmo abordando aspectos mais discursivos, acabam retornando à estrutura linguística, deixando apontamentos quanto à língua e às normas gramaticais – Amanda: “*erros de ortografia, concordância*”. Tais comentários também podem ser relacionados às perguntas que tratam da função e do processo de reescrita, as quais indicaram que os professores em formação inicial transitam entre perspectivas mais tradicionalistas e estruturalistas e aquelas mais discursivas e interacionistas. Nesse caso, preocupam-se, também, com a língua escrita como uma tecnologia, remetendo-nos ao modelo autônomo de letramento.

Quando relacionamos as diversas respostas e os apontamentos feitos no texto do aluno, observamos contradições, movimentos, encontros desses professores em formação inicial. Gisele, por exemplo, sobre sua produção escrita apresenta: “*Primeiro leio materiais teóricos, reflito, faço anotações e enfim eu escrevo*”; depois, quando questionada sobre sua atuação no processo de produção escrita do outro, aponta para a necessidade de revisar e seguir passos antes da escrita e, ao intervir no texto do aluno, deixa um comentário pós-texto relacionado à argumentatividade. Todos os seus apontamentos parecem ter como referente o texto ensaístico.

Assim como Gisele, as participantes Bruna, Elaine e Márcia também apresentam uma noção de ser necessário adequar os textos à situação de produção, remetendo-nos a uma relação mais próxima às práticas pedagógicas atuais, típicas de uma noção de linguagem como interação (conforme PCN e DCE), em que prevalece a noção de gênero discursivo, segundo a qual os textos devem estar de acordo com o contexto de produção. Trata-se de quatro professoras em formação inicial, participantes de projetos de Iniciação Científica e Programa Institucio-

nal de Bolsa de Iniciação à Docência. Esse dado parece corroborar com o que afirma Street (2014): aprendemos letramento pelo conteúdo e pela forma. Participar de projetos com carga horária, leituras e atividades além das determinadas pelo currículo e, principalmente, por ter um professor orientador que dialoga com o seu texto durante toda a pesquisa, possibilita a construção de um conceito de escrita e linguagem mais amplo, como prática social. As intervenções desse professor orientador influenciam na formação do acadêmico, que, conseqüentemente, parece refletir isso em sua prática de intervenção no texto escrito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de dar conta do objetivo deste artigo – compreender como professores em formação entendem escrita e reescrita e os discursos que assumem –, os dados analisados permitem-nos concluir que assumem, por um lado, discursos de um letramento autônomo, e, por outro, um discurso dialógico, mas ainda bastante centrado no texto como produto. Em termos de identidade, na relação dialógica com a alteridade, reconhecemos a de um “interlocutor professor” que ainda reconhece o “erro”, se apoia no comando da produção textual para reconhecer o não cumprimento da atividade, destaca a argumentação em categorias, como “frágeis”, “poucos”, “do senso comum”, legitimando muito pouco essa atividade como um encontro e, no caso da reescrita, um encontro em que precisaria orientar o aluno para um reencontro com o seu texto. Há algumas intervenções em termos de “[...] um *encontro* entre *eu* e o *outro* mediado pela modalidade escrita da língua.” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), dos professores que participaram de Iniciação Científica na Universidade.

Em síntese, os dados deste artigo não deixam de apontar para uma aparente fragmentação do currículo do curso. Pelo Projeto Político Pedagógico, o curso segue uma perspectiva discursiva, uma vez que este documento apresenta a concepção de língua “[...] como interação, construindo-se nas e pelas práticas sociais.” (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2010, p. 21). Nas disciplinas do curso, por sua vez, como na disciplina de Língua Portuguesa I, um dos objetivos é estudar o funcionamento da norma padrão (gramática normativa) enquanto fato de

linguagem, bem como estudar a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva, marcando essa concepção dialógica de linguagem e destacando as reais situações de uso e as variedades linguísticas, como é evidenciado pelo objetivo de estudar a norma padrão nas reais situações de uso em que ocorre (acontecimento linguístico socialmente marcado – textos/discursos diversos). A ementa da disciplina de Língua Portuguesa I trata do “estudo crítico de aspectos da variedade padrão da língua e da compreensão do funcionamento dessa língua”. Assim, objetivos e ementa dessa disciplina são contraditórios, uma vez que o estudo da variedade padrão não é suficiente para dar conta de uma abordagem enunciativo-discursiva. Além disso, compõe a matriz curricular do curso disciplinas que estudam as regras da gramática tradicional, como em Língua Portuguesa I e III, o estruturalismo, em Linguística I, assim como as de texto e discurso, em Língua Portuguesa II e Linguística II, e análise linguística, em Prática de Ensino.

Entendemos assim, até mesmo por nossa *práxis* docente, que é preciso mais do que as disciplinas de formação docente do currículo para constituir essa concepção entre os professores em formação inicial, dadas, inclusive, as condições de estudos anteriores ao Curso. Há necessidade de repensarmos o currículo tendo em vista o perfil de professor que o Curso visa a formar. Para um professor mediador, precisamos de um curso que em sua íntegra tenha como objetivo formar esse professor e não um curso fragmentado entre formação básica e formação docente.

“TEACHER INTERLOCUTOR”: WRITING AND REWRITING DISCOURSES FROM TEACHERS IN INITIAL EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to recognize writing and rewriting conceptions of fifteen teachers in initial formation in order to understand what discourses these research interlocutors assume in a dialogical situation with otherness, in the encounter of the *other word* with the *word other* (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN, IRIGOITE, 2013). For that achievement, we analyzed data from a questionnaire and interventions of these teachers in a text written in the state of vestibular. The concepts of ideological literacy (STREET, 2010, 2014) and dialogism (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) support

our analyzes which also show reaffirmed conceptions of structural writing and rewriting, with signs of dialogism, and the constitution of a “teacher interlocutor” identity, that little broadens the school junction of the *other word* with the *word other*.

KEYWORDS: Academic literacy, teacher education, rewrite.

“INTERLOCUTOR PROFESSOR”: DISCURSOS DE ESCRITURA Y REESCRITURA DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer las concepciones de escritura y reescritura de quince profesores en formación inicial, con el objetivo de entender cuáles son los discursos que esos interlocutores asumen en una situación dialógica con la alteridad, en el encuentro de la *otra palabra* con la *palabra otra* (CERUTTI- RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Para cumplir ese objetivo se analizaron los datos de un cuestionario y las intervenciones de esos profesores en un texto escrito en situación de pre-selectividad. Los conceptos de *letramento* ideológico (STREET, 2010, 2014) y de dialogismo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) amparan teóricamente nuestros análisis. Análisis esos que, desvendan las concepciones de escritura y reescritura estructurales, con evidencias de dialogismo, y la construcción de la identidad de un “interlocutor profesor” que poco se desarrolla en el encuentro escolar de la *otra palabra* con la *palabra otra*.

PALABRAS CLAVE: *Letramento* académico, formación del profesorado, reescritura.

5. NOTAS

- 1 O Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” discute que Estudos de Letramento é uma tradução mais adequada de New Literacy Studies no contexto brasileiro. Essas discussões estão publicadas na obra “Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita”, organizada por Kleiman e Assis (2016).
- 2 Os participantes da pesquisa são acadêmicos do 4.º ano do Curso de Letras, identificados como professores em formação inicial, por estarem

no processo inicial de sua formação docente. Serão identificados ao longo deste artigo por essa terminologia, por marcar o processo de formação docente. Além dessa opção das pesquisadoras, também serão apresentados como interlocutores da nossa pesquisa, conforme detalharemos na seção metodológica deste artigo.

- 3 “La prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida.”
- 4 “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.”
- 5 Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas.”
- 6 O texto foi produzido por um candidato ao Concurso Vestibular de Inverno/2012 da Unespar/Campus de Campo Mourão. Não houve qualquer identificação do candidato, sendo o texto usado apenas para fins desta pesquisa.
- 7 Todas as respostas foram transcritas como constam nos originais.
- 8 Observamos que, dos quinze participantes, um não teve a resposta tabulada por assinalar mais de uma opção.
- 9 Observamos que, dos quinze professores em formação inicial participantes da pesquisa, apenas doze participaram desta etapa de intervir no texto do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of writing language*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Ed.). *Escritura y sociedad*:

nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en El Perú, 2004. p. 109-139.

BEAUD, S.; WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BELOTI, A. *A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa*. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 257-280, 2016.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudo em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, 2013.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. et al. *A construção social da alfabetização*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 67-98.

DEPARTAMENTO DE LETRAS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas*. Campo Mourão: Departamento de Letras, 2010.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *VEREDAS - Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, jan./abr. 1999.

HEATH, S. B. *Wayswithwords*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JUNG, N.; SALEH, P. B. O. Letramentos: concepções de escrita e pontuação. *Língua & Letras*, Cascavel, Paraná, v. 12, n. 22, 2011.

JUNG, N.; PIRES-SANTOS; MACHADO e SILVA. *Etnografia como políticas linguísticas em ação* (no prelo).

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

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

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

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 2, versão 2.0, fev. 2008.

_____. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In:

_____. SIGNORINI, I. et al. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-104.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 33-53.

_____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010b.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

APÊNDICE

Questionário da Pesquisa

O que é a escrita?

Que usos faz da escrita diariamente?

Como atua no processo de produção escrita dos textos que escreve?

Tem ou teve alguma dificuldade com a escrita?

Sim, sempre.

Sim, às vezes.

Sim, raramente.

Não.

Apenas no período de alfabetização.

Apenas com alguns textos mais elaborados.

Quais? _____

Qual o papel da escrita na sociedade?

Os usos e as funções da escrita são diferentes na sociedade atual?

Sim, sempre.

Sim, às vezes.

Sim, raramente.

Não

Em partes.

Se sim, como?

O que é reescrever um texto?

Rever todos os erros gramaticais, ortográficos e de pontuação.

Rever o atendimento ao tema/assunto.

Rever a adequação da linguagem ao interlocutor e ao gênero.

Rever a estrutura linguística e o conteúdo do texto.

Como ensinar os alunos a escrever um texto?

A partir de modelos.

- A partir do conhecimento que eles já têm.
- A partir de atividades gramaticais realizadas previamente.
- A partir de um tema, apenas.
- A partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula.
- A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos.

Qual a função da reescrita de textos?

Você considera importante realizar atividades de reescrita com os alunos?

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Sim, dependendo do conteúdo.
- Não.

Como reescrever textos com os alunos?

Submetido em 15 de maio de 2015

Aceito em 17 de abril de 2017

Publicado em 31 de agosto de 2017
