

Apropriações de conhecimentos docente em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais

Knowledge's ownership of teaching in the Collaborative Continuing Formation with focus in the production and rewriting on beginning years

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho  
jocielipardinho@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
tehubes@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Resumo

Neste artigo, tratamos de uma pesquisa que envolveu uma formação continuada colaborativa (doravante FCC) sobre produção e reescrita de textos nos anos iniciais e refletimos sobre seus resultados. A proposta orientou-se a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Quais apropriações de conhecimentos são possíveis identificar, em participantes de uma FCC, sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação? Como aporte teórico, pautamo-nos em uma perspectiva interacionista-dialógica de linguagem, conforme os escritos do Círculo de Bakhtin, na qual compreendemos a prática de escrita como atividade de interação. Em relação ao conceito de apropriação de conhecimentos, partimos dos preceitos de Vygotsky (1991[1984]) e Magalhães (2004). Os dados foram gerados no decorrer do processo formativo, agosto de 2019 a outubro de 2019. Trata-se de uma pesquisa que se insere na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003), de cunho qualitativo-interpretativista, etnográfica educacional (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) e pesquisa-ação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005). Os resultados apontam para apropriações de conhecimento reverberadas pelas docentes acerca da temática da FCC, como: a) compreensão das diferentes concepções de linguagem e de escrita; b) conhecimento acerca da prática de escrita como atividade de interação e sua relevância no trabalho com o eixo da produção textual; c) elaboração de encaminhamentos de produção, contemplando elementos da interação; d) reconhecimento da prática de revisão/correção de textos na promoção de uma escrita subsidiada pela concepção interacionista-dialógica de linguagem.

Palavras-chave


Formação Continuada Colaborativa. Apropriação de conhecimentos. Produção e Reescrita de textos.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 26/02/2021

Aprovação do trabalho: 17/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-4931

COMO CITAR

PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Apropriações de conhecimentos docente em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p.295-316. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4931>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Abstract

On this article, we approach the Collaborative Continuing Formation theme (also known as CCF) in their relation to the text's production and rewriting on beginning years. The proposal was orientad on the following search question: what knowledge ownerships are possible to identify, in CCF participants, about the forwarding of textual's production and rewriting, subsidized by the conception of writing as an integration activity?. As a theoretical contribution, we are guided on an interactionist-dialogical perspective of language, according to the writings of Bakhtin's in which we understand the writing's practice as an interactive activity. Regarding the knowledge's ownership we started by Vygotsky's (1991[1984]) and Magalhães' (2004) precepts. The data gathering throughout the whole formative process, August 2019 to October 2019. It's also a research which is inserted in the Applied Linguistics area (MOITA LOPES, 2003), as a qualitative-interpretative stamp, educational ethnographic (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) and critic collaborative search-action (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005). The search results highlight to knowledge ownerships reverberated by the participant docents related to the beginning years textual production and rewriting practice referral, like: a) the comprehension of the different language and writing conceptions; b) the knowledge about the writing practice as in interactive activity and its relevance on the work with the textual production shaft; c) the elaboration of production's referral contemplating interaction elements; d) the recognition of the text's revision/correction in the promotion of writing practice subsidized by the interactionist-dialogical language's conception.

Keywords

Collaborative Continuing Formation. Knowledge ownership. Texts' production and rewriting.

Palavras Iniciais

Neste artigo, tratamos de uma pesquisa¹ organizada em torno do tema *formação continuada colaborativa (FCC) para professores*, especificamente, do Ensino Fundamental – anos iniciais. A partir dessa temática, traçamos um panorama investigativo, delineamos perspectivas de ações e planejamos, conjuntamente com um grupo de docentes que atuam nos anos iniciais² do município de Ubiratã – PR, uma proposta de FCC acerca da produção e reescrita de textos³. A seleção deste conteúdo despontou-se em uma entrevista inicial com as pro-

1 Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no período de 2019 a 2021, Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

2 O interesse por voltar o nosso olhar de pesquisadora para professores desse nível de ensino se sustenta na compreensão de que a maior parte deles é licenciada em Pedagogia, curso que se volta para a compreensão da educação dentro de uma conjuntura política e social, com foco na formação de professores capazes de atender as demandas de todas as disciplinas com as quais trabalham. Libâneo (2007) entende que “a Pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa” (LIBÂNEO, 2007, p. 16), que é múltipla na sociedade, de modo que seu campo de atuação seja muito vasto. Como consequência dessa formação ampla, é natural que se desponham questionamentos/dúvidas quando o trabalho na sala de aula se volta principalmente para as práticas de leitura e de escrita, haja vista que o domínio dessas práticas perpassa por todas as áreas do conhecimento.

3 Por envolver-se diretamente com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada, conforme parecer nº 3.444.055.

fessoras⁴ participantes, que delimitaram o tema que consideravam relevante e necessário de ser estudado durante a formação. Nessa entrevista inicial, a pesquisadora apresentou alguns temas, dentro da área de Letras, para que as professoras apontassem o mais importante, levando em consideração o contexto no qual estão inseridas. Algumas opções foram: estudo da gramática de forma reflexiva (Análise linguística); produção e reescrita textual; leitura em uma perspectiva crítica; oralidade. As docentes escolheram trabalhar com a produção e reescrita de textos.

As docentes destacaram, ainda, as escassas oportunidades de participarem de um processo de FCC, principalmente voltada à área Língua Portuguesa. Como consequência, embora documentos pedagógicos como o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste⁵ do Paraná - CBEPM (AMOP, 2015)⁶ acenem para o trabalho com a linguagem dentro de uma concepção interacionista-dialógica, na sala de aula, as práticas parecem sustentar-se em outra concepção de linguagem⁷.

A compreensão da concepção interacionista-dialógica da linguagem sustenta-se nos escritos do Círculo de Bakhtin⁸ (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979], dentre outros), nos quais a linguagem é defendida como social, histórica e a serviço da interação. Em outras palavras, os sujeitos interagem por meio da linguagem e constituem-se como tal na relação que estabelecem entre si e com o meio em que vivem. Nesse processo de interação, organizam seus enunciados a partir de discursos já ditos e em função do outro com o qual inter-

4 Como a pesquisa envolveu apenas professoras, sempre que nos referirmos aos participantes, empregaremos o termo no feminino.

5 Embora Ubitatã, *locus* de nossa pesquisa, esteja localizado na região Noroeste do Estado do Paraná, a educação do município orienta-se pelo Currículo da AMOP, uma vez que em sua região não há um documento assim sistematizado para os anos iniciais.

6 Quando iniciamos nossa pesquisa em 2019 e fizemos a FCC, o Currículo da AMOP estava passando por todo um processo de reformulação, em função das proposições da BNCC. Por isso, nossos estudos se amparam na versão de 2015. Todavia, estamos cientes de que em fevereiro de 2020 foi distribuída aos municípios a nova versão que ficou assim intitulada: *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Pública Municipal – Região da AMOP* (AMOP, 2020).

7 Na seção teórica deste artigo abordaremos as demais concepções de linguagem.

8 *Círculo de Bakhtin* é uma expressão que se refere ao grupo de pensadores russos de distintas formações, interesses intelectuais e áreas de atuação profissional. Nesse viés, considera-se que Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) tenha realizado a maior contribuição, ao lado de Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938), que se reuniram na década de 1920, em torno de projetos filosóficos, os quais tinham, como ponto de convergência, a concepção de linguagem. Dentre eles estão o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina e o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski (RUIZ, 2017).

agem, condição esta que caracteriza a linguagem como dialógica.

Sob tal orientação, produzir texto na escola significa estabelecer práticas de interação a partir das quais o aluno escreve para interlocutor(es) devidamente situados, em função de um propósito comunitativo, ou seja, de uma necessidade de dizer. Para contemplá-la, seleciona um gênero do discurso no qual organiza seu enunciado que requer, muitas vezes, diferentes processos de revisão e reescrita. Logo, concebemos a produção textual escrita como uma atividade de interação (BAKHTIN, 2009[1979], COSTA-HÜBES, 2012).

O trabalho do professor, quando embasado por essa compreensão, segundo Geraldi (1997[1991]), orienta-se a partir de encaminhamentos que estabelecem as condições necessárias para que o aluno escreva e revise o seu texto em função do que quer dizer, de para quem está escrevendo e de como escrever para atender a essa necessidade de interação. Para dar conta dessa prática, conforme Fiad e Marynk-Sanbinson (1991), a produção textual escrita requer, necessariamente, revisões e reescritas.

Por compartilharmos desse subsídio teórico-metodológico, almejamos, com a pesquisa realizada, somar ao grupo de professoras, que se dispuseram a participar do processo formativo, mediando estudos voltados à concepção de linguagem e de escrita em práticas de produção e reescrita textual. Com tal perspectiva, buscamos resposta(s) ao seguinte questionamento: *Quais apropriações⁹ de conhecimentos é possível identificar, em participantes de uma FCC, sobre o trabalho com a produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação¹⁰?*

A partir do interesse das professoras pelo conteúdo da produção e reescrita textual, investimos no planejamento da FCC na perspectiva de contribuir com apropriações de conhecimentos necessários à condução dessa prática. Nessa modalidade de formação continuada, o pesquisador compromete-se com o local e os participantes da pesquisa, no sentido de poder colaborar com tal realidade, promovendo, se necessário, uma transformação “[...] em direção à construção de um espaço escolar que possibilite a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos.” (MAGALHÃES, 2004, p. 124), por meio da apropriação de novos/outros

9 O termo “apropriações” está sendo empregado com base na teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991[1984]), a partir da qual compreendemos como conhecimentos adquiridos pelos professores na FCC, ressignificando-os, tornando-os “adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28).

10 A compreensão de “escrita como atividade de interação” sustenta-se em Costa-Hübes (2012), que, a partir da leitura dos escritos do Círculo de Bakhtin, entende a escrita como prática de interação entre sujeitos.

conhecimentos.

Recorremos à Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991[1984]) para fazer-mos uso do termo “apropriação de conhecimentos”, para a qual “refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28), os conhecimentos que nos são apresentados. Nesse viés, a FCC para a produção e reescrita de textos teve como objetivo refletir sobre possíveis apropriações de conhecimentos (docente e pesquisadora) na ação de FCC para professoras dos anos iniciais voltada ao trabalho com a produção e a reescrita de textos.

No âmbito da FCC, estudamos, juntamente com as docentes participantes, textos teórico-metodológicos que tratam da concepção de linguagem e de escrita, com o intuito de promover reflexões sobre a prática de produção e reescrita de texto, subsidiada pela concepção de escrita como prática de interação. E, para caracterizarmos possíveis apropriações de conhecimentos, promovemos a elaboração de mapas conceituais antes e após os estudos, na perspectiva de comparar o conhecimento anterior e posterior ao processo formativo, considerando os níveis de desenvolvimento humano segundo Vygotsky (1991[1984]). Assim, entendemos que nossa pesquisa desdobrou-se em duas abordagens: i) voltou-se para possíveis contribuições de um processo de FCC; ii) e, dentro desse processo, olhamos para as possíveis apropriações de conhecimento em relação à prática de produção e reescrita textual.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: i) a perspectiva teórica acerca das concepções de linguagem e de escrita que balizam o ensino de Língua Portuguesa, a fim de delinear a concepção interacionista-dialógica de linguagem no processo de revisão e de reescrita textual; ii) o percurso teórico-metodológico, pautado na Linguística Aplicada; iii) a diagnose-inicial do nível de desenvolvimento real apresentado pelas professoras participantes, por meio da análise dos mapas conceituais iniciais; iv) diagnose-final alcançada por meio da análise do mapa conceitual final, bem como a sua comparação com o inicial, a fim de refletir sobre o nível de desenvolvimento potencial alcançado.

1 As concepções de linguagem e de escrita no ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção, apresenta-se, de forma sistemática, a concepção dialógica-interacionista de linguagem que pauta o ensino de Língua Portuguesa, quanto o processo de produção e de reescrita textual. Para tanto, aborda-se as concepções de linguagem e de escrita anteriores a essa, com o intuito de tratar de cada

uma e sua relevância para a concepção que a subjaz.

A primeira concepção de linguagem - *subjetivismo individualista* - conforme Volóchinov (2018[1929]), compreende o sujeito como individual e psico-suficiente. Ele não depende do outro ou do meio social para falar, para produzir linguagem, uma vez que esta é herdada cognitivamente. Ao se traçar um paralelo histórico dessa concepção com o ensino de LP, Geraldi (2011[1984]) define a *Concepção de linguagem como expressão do pensamento* que se voltou ao ensino da escrita com foco na língua, entendendo-a como dom/inspiração divina. Nesse caso, ensinar a escrever é apresentar as regras gramaticais e ortográficas, pautadas em atividades que contribuam para a internalização de suas funções. Assim, “escrever bem é conhecer as regras gramaticais da língua” (MENEGASSI, 2010, p. 76), o que permitirá ao indivíduo expressar corretamente seus pensamentos. Ademais, entende-se a capacidade de escrita como um dom, já que, sob esse viés, a linguagem é herdada. Logo, cabe à escola promover a criatividade do aluno a fim de que utilize seu dom para criar um bom texto.

Tal concepção de linguagem foi resignificada por outra corrente filosófica-linguística, denominada por Volóchinov (2018[1929]) como *Objetivismo Abstrato*, o qual se sustenta no estruturalismo de Ferdinand Saussure que, não parte de um viés subjetivista de estudo, compreende a língua de forma objetiva, concreta, organizada em um sistema de formas fonéticas, linguísticas, gramaticais e lexicais.

Os estudos advindos do Estruturalismo e as discussões instigadas por Jakobson (1973) sobre a Teoria da Comunicação influenciaram no ensino de LP no final da década de 1960 e toda a década de 1970, de modo que Geraldi (2011[1984]) relacionou o *Objetivismo Abstrato* com uma concepção de linguagem que ele denominou como *instrumento de comunicação*. Nessa concepção, a linguagem é tida como uma ferramenta capaz de transmitir uma mensagem, a partir da utilização da variedade padrão da língua, desconsiderando as outras variedades linguísticas. Escrever textos, nesse caso, significa reproduzir os padrões formais da estrutura narrativa, descritiva ou dissertativa, já que o ensino da língua sustenta-se no viés estruturalista. Seu estímulo ocorre, principalmente, por meio de atividades extraclasse, uma vez que se entende que a escrita é consequência (SERCUNDES, 2004[1997]; MENEGASSI 2010) de um processo de motivação (assistir a um filme, ler um livro, visitar um museu etc.).

Depois de tecer críticas ao *subjetivismo individualista* e ao *objetivismo abstrato*, Volóchinov (2018[1929]) apresenta a compreensão do Círculo de Bakhtin em relação à linguagem. Segundo palavras do autor,

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem um enunciado monológico isolado, tampouco um ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 218-219, grifos do autor)

Com essas palavras, Volóchinov ressignifica as compreensões teórico-filosóficas apresentadas, e defende o entendimento que o Círculo tem da linguagem como um acontecimento social, como uma forma de interação, em condições histórias reais. Sendo assim, segundo o autor, a língua “[...] se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua realiza-se no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220).

Essa compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin é assumida por Geraldi (2011[1984]) quando passa a defender a *linguagem como processo de interação*¹¹, à qual se acrescenta seu viés dialógico, pois, a partir dos estudos dos escritos do Círculo, para além da interação, a linguagem passa a ser compreendida, também, como *dialógica*, o que nos possibilita defini-la como *Concepção interacionista-dialógica de linguagem*. Essa compreensão mobiliza o conceito de *dialogismo* que remete às relações dialógicas que os sujeitos estabelecem ao produzirem seus enunciados: colocam-se em diálogo com enunciados anteriores, que ajudam a constituir o seu discurso, e com enunciados posteriores, isto é, de seus interlocutores. Sob tal orientação, segundo Costa-Hübes (2009), a língua, ao invés de ser considerada forma e estrutura, “[...] é interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 06). Logo, por meio da linguagem organizamos o nosso discurso que se manifesta nos textos (enunciados) que produzimos. Produzir textos na escola, nesse caso, é produzir discursos em diálogo com outros discursos e para a interação com o outro.

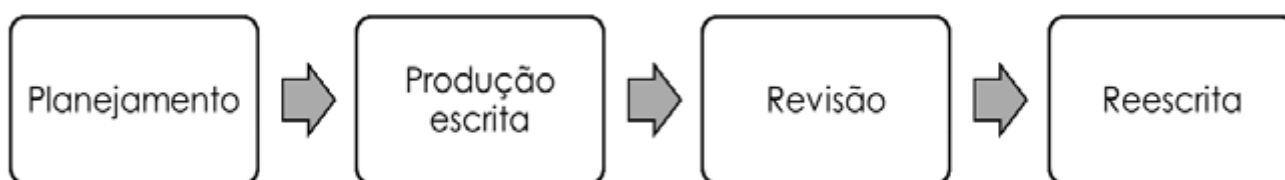
Essa compreensão orienta-nos para condução de uma proposta de trabalho com a produção de textos que considera os gêneros discursivos como elementos articuladores da interação que se pretende promover com o aluno. Assim, o ato de produzir textos requer, necessariamente, situar o aluno-autor como sujeito de seu discurso (texto) que, a partir de uma necessidade de dizer, organiza seu enunciado em um gênero, direcionando-o a interlocutor(es) situados social-

11 Conceção esta da qual comungamos e assumimos em nossa pesquisa.

mente. Para atender aos propósitos discursivos, o texto produzido precisa ser relido, revisado e reescrito antes de seu endereçamento.

Tal orientação encontra respaldo na compreensão de *escrita como trabalho e processo* (GERALDI, 1997[1991]; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010, 2016), e como *atividade de interação* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]; COSTA-HÜBES, 2012). Ao reportar-se à *escrita como trabalho e processo*, Menegassi (2010, 2016) defende que a condução de uma prática de produção textual, na sala de aula, deve envolver, minimamente, algumas etapas, as quais ilustramos na figura seguinte:

Figura 01 - Etapas da produção escrita



Fonte: Adaptado de Menegassi (2010, 2016).

Essa compreensão das etapas de escrita também é contemplada na *escrita como atividade de interação* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]; COSTA-HÜBES, 2012), a qual exige que o autor situe-se como sujeito de seu discurso, assumindo uma atitude responsiva de alguém que, inserido em determinado contexto, situado sócio-histórica e ideologicamente, tenha o que dizer, em função de uma necessidade discursiva e de um interlocutor. E, para atender aos seus propósitos, seleciona um gênero discursivo no qual organiza o seu enunciado. Conforme Bakhtin (2009[1979], p. 274): “O discurso sempre está fundido na forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Costa-Hübes (2012) entende, sob tal condição, “precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como materialidade discursiva da língua (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10). Escrever, então, pressupõe pensar no tema, na finalidade de discuti-lo, no(s) interlocutor(es) previstos, no gênero discursivo que melhor atende àquela necessidade de interação (planejamento); executar o ato da interação (produção escrita); reler o texto produzido a fim de verificar se atende à necessidade estabelecida (revisão) e reescrever, se necessário for, para atingir o objetivo proposto

(reescrita). Não se trata de escrever para simplesmente exercitar a escrita; trata-se sim de escrever porque há uma necessidade real de interação.

Subsidiadas por esse arcabouço teórico, definimos o percurso metodológico, sobre o qual discorreremos a seguir.

2 FCC: Percurso metodológico

Metodologicamente, ancoramo-nos nos postulados da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003), na pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), etnográfica educacional (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019) e na pesquisa-ação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2004; PIMENTA, 2005).

Esta pesquisa trata-se de recorte de uma dissertação de Mestrado, realizado no ano de 2019, entre os meses de agosto e outubro. Em relação a delimitação das participantes, devido ao volume de dados gerados em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, Magalhães (2004) orienta que a análise volte-se para um grupo focal de sujeitos, a fim de garantir maior produtividade na análise. Seguindo esse procedimento metodológico, embora a FCC tenha abarcado um número de 09 docentes, na análise, reportamos para os dados gerados por 03 delas.

Os encontros ocorreram quinzenalmente, em seis encontros, totalizando 30 horas, organizados da seguinte forma:

Quadro 01 - Encaminhamentos da FCC

Datas	Encaminhamentos possíveis	Carga horária¹²
05/08/2019	Aplicação do questionário; discussão acerca da compreensão de escrita; elaboração e exposição de um mapa conceitual do entendimento inicial dos professores sobre a escrita; explicação da origem e o conceito de escrita enquanto processo; síntese dos conceitos abordados; sessão reflexiva e leitura dos textos teóricos referentes à escrita enquanto trabalho (GERALDI, 1997[1991]; MENEGASSI, 2016).	5h
19/08/2019	Levantamento da compreensão do texto acerca de escrita; reflexão sobre o texto teórico, partindo dos questionamentos e dúvidas das professoras; síntese do conceito explorado; apresentação dos elementos necessários ao comando de produção, conforme Geraldi (1997[1991]); sessão reflexiva e leitura de textos teórico-metodológicos sobre o encaminhamento de produção textual (MENEGASSI, 2011, 2016).	5h

12 A carga-horária total da FCC foi de 30 horas, contudo 24 horas foram realizadas presencialmente e a outras 6 horas foram consideradas as leituras dos textos teórico-metodológicos que balizaram o processo formativo.

02/09/2019	Retomada dos textos encaminhados no encontro anterior, a partir dos pontos principais abordados pelas professoras; reflexão sobre os conceitos a partir de dúvidas e questionamentos; explanação dos conceitos e como aplicá-los, com exemplos; elaboração de um encaminhamento de produção textual, visando as turmas em que as docentes atuam; sessão reflexiva e leitura de um texto teórico-metodológico sobre a elaboração do encaminhamento de produção textual (COSTA-HUBES, 2012).	5h
16/09/2019	Compartilhamento e discussão relacionada aos comandos de produção elaborados, propondo a sua aplicação em sala de aula; investigação de como as professoras realizam a correção nos textos dos alunos; apresentação de tipos de correção; sessão reflexiva e leitura de tipos de correção, segundo Ruiz (2015[2001]).	5 h
30/09/2019	Abordagem dos tipos de correção a partir dos comentários realizados pelas professoras; conversação, com exemplificações, de cada tipo de correção, segundo Ruiz (2015[2001]); atividade em que as professoras realizam a correção de textos de seus alunos selecionados anteriormente; apresentação e discussões acerca das correções realizadas; sessão reflexiva e leituras complementares.	5h
07/10/2019	Síntese de todos os conceitos abordados durante a FCC; elaboração e exposição de um mapa conceitual que represente a compreensão a respeito da escrita; comparação entre o primeiro e segundo mapa conceitual coletivamente e sessão reflexiva acerca dos encontros e da FCC.	5h
	Total	30 horas

Fonte: Pardinho (2021).

Em relação à FCC, partimos dos preceitos de Vygotsky (1991[1984]) e Magalhães (2004), situando-a, conforme a autora, em quatro pilares: a) *descrever* a realidade do ensino da produção e reescrita de textos; b) *informar* sobre a realidade, partindo do referencial teórico-metodológico; c) *confrontar* tal realidade, que é o fato do participante submeter-se às teorias formais que embasam suas ações, propiciando algum tipo de interrogação e questionamento; d) *propor* transformações e reconstruções de práticas a partir de ações de mediação. Para conduzir esse processo, seguimos as orientações de Magalhães (2004), pautando-nos nas seguintes indagações:

1) “O que fiz?” (momento de descrever): instigamos as participantes a relatarem sobre a prática de produção e de reescrita textual que estavam desenvolvendo em suas aulas, por atuarem na mesma escola, sendo assim, serem companheiras de profissão, bem como optaram por aceitar a participar da pesquisa de Dissertação de Mestrado e delimitaram uma FCC para produção e reescrita

de textos. Além disso, promovemos a produção de mapas conceituais (MP)¹³ para diagnosticarmos, com maior segurança, conforme Vygostsky (1991[1930-1933]), qual era o nível de desenvolvimento real (NDR) dessas docentes em relação ao tema que seria trabalhado.

2) *“O que agir desse modo significa?”* (momento de informar). A partir das constatações geradas inicialmente, buscamos mediar leituras e reflexões de textos teórico-metodológicos acerca das concepções de linguagem e de escrita; e da prática de produção textual escrita como atividade de interação. Apresentamos, ainda, instrumentos teórico-metodológicos que abordavam os tipos de correção e revisão de textos, com o intuito de que cada participante (sujeito da pesquisa) se identificasse com as formas de correção que realizam nos textos de seus alunos.

3) *“Como cheguei a ser assim?”* (momento de confrontar). As leituras e reflexões propiciaram, paralelamente, situações de confrontos com os conhecimentos sistematizados (NDR) e conduzidos na sala de aula, com aqueles abordados teórico-metodologicamente nos textos lidos e debatidos. Esses confrontos impulsionaram o ato de (re)significar a prática docente, agindo no nível de desenvolvimento potencial (NDP) na sua relação com a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), abrindo caminhos para o próximo questionamento.

4) *“Como posso agir diferente?”* (momento de propor). Com a intenção de verificar a apropriação de conhecimentos sobre o tema abordado durante a FCC, solicitamos, novamente, a produção de outro mapa conceitual¹⁴ (Mapa conceitual final)¹⁵ que nos orientou na resposta de nossa pergunta de pesquisa: *quais foram as possíveis apropriações de conhecimentos acerca da prática de escrita em uma perspectiva processual, que visa à produção e à reescrita de textos nos anos iniciais, no processo de formação colaborativa? Ao elaborarem o mapa, as professoras reafirmaram suas (re)significações sobre a condução da prática de produção e de reescrita de textos, propondo e ampliando encaminhamentos na forma de agir na sala de aula.*

Discorreremos, a seguir, sobre os mapas conceituais iniciais (MCI) produzidos na primeira etapa da formação (momento de descrever), que serviram de norte para o planejamento das ações da FCC.

13 Os mapas produzidos serão apresentados e analisados na próxima seção.

14 O mapa conceitual pode ser compreendido como uma organização textual, que é construída a partir de uma representação gráfica ilustrativa, com hierarquização de ideias, de modo que selecione e apresente conceitos e informações relevantes acerca de uma temática (no caso da pesquisa, compreensões de escrita).

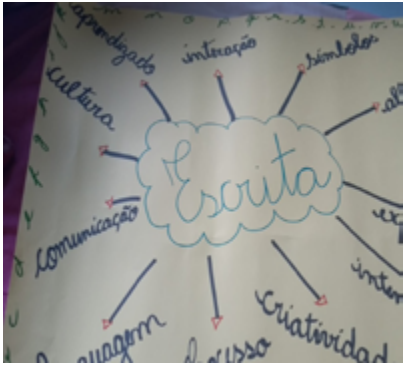
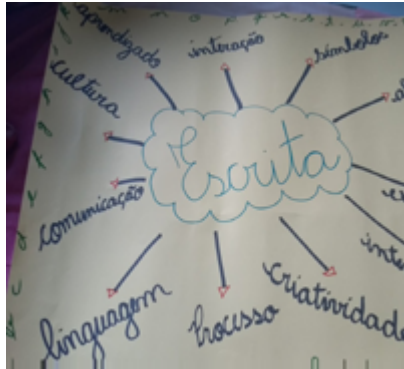
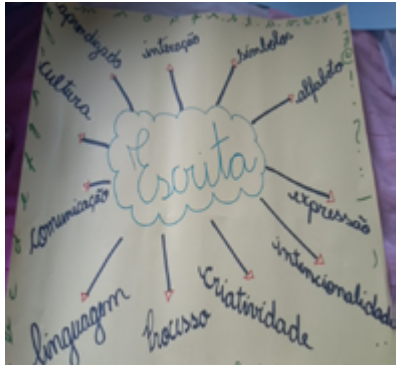
15 Esse mapa será apresentado e analisado na última seção deste artigo.

3 Diagnóstico Inicial: Mapas Conceituais Iniciais

A elaboração dos MCI ocorreu no primeiro encontro da FCC. O objetivo dessa atividade foi diagnosticar quais eram os conhecimentos prévios (NDR) das professoras participantes acerca da prática de produção e de reescrita textual, além de investigar a concepção de linguagem e de escrita aderidas por elas. Essa produção foi motivada a partir dos seguintes questionamentos: *O que significa para você a escrita? Como a prática da produção textual escrita pode ser conduzida na sala de aula?*

As docentes participantes do primeiro encontro reuniram-se em três grupos, para atenderem a essa atividade. Como as três professoras (que denominamos, ficticiamente na pesquisa por *Tereza, Amanda e Joana*), participantes desta pesquisa, se colocaram, cada uma, em um grupo diferente, olharemos para os mapas conceituais produzidos em cada grupo, os quais apresentamos na figura 02.

Figura 02: Mapas conceituais

MCI1 – Grupo de Tereza	MCI2 – Grupo de Amanda	MCI3 – Grupo de Joana
		

Fonte: Dados gerados na pesquisa

A partir da produção do MPII do grupo de *Tereza*, pudemos nos aproximar de um conhecimento geral que ela, junto as suas colegas, tinham sobre escrita e como possivelmente era conduzida a prática da produção textual em sala de aula. A escolha de palavras para definir “*O que é a escrita*” revela conhecimentos sistematizados pelas docentes, pois, segundo Bakhtin (2009[1979]), as palavras são dialógicas; elas carregam em si vozes de outros discursos que, de certa forma, já foram incorporados pelo falante. Conforme o autor,

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2009[1979], p. 330).

Logo, nas palavras selecionadas pelas docentes do grupo ecoam discursos que parecem evocar uma compreensão “*formal*” e “*informal*” de escrita, e tecer alguma relação tanto com a concepção interacionista-dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]), como a uma concepção estruturalista, conforme explica Geraldi (2011[1984]). A formal é conhecida por seguir os aspectos normativos da LP e, conseqüentemente, prioriza a forma em detrimento do conteúdo; a informal, em contrapartida, corresponde aos usos reais da linguagem em diferentes situações que requerem um emprego mais descontraído da língua, sem a preocupação em seguir o padrão normativo. Todavia, quando selecionam os vocábulos “*formal*” e “*informal*” para definir a escrita, demonstram compreender a necessidade de adequação da linguagem à situação de enunciação.

Nas palavras “*ação*” e “*linguagem*” também ecoam vozes da concepção interacionista-dialógica de linguagem, pois, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é muito mais ampla que sua manifestação oral e escrita; ela abarca todas as formas de interação. Por isso, linguagem é ação e promoção de encontro entre sujeitos socialmente situados. Na contramão, deponta-se a compreensão de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010, 2016; FUZA; CASTRO, 2016) quando a definem como “*código*”, “*conceito*” e “*grafia*”. Nessa concepção, ao ensinar a produção textual escrita, seu objetivo é ensinar a *grafia* “*correta*” da LP.

O termo “*comunicação*”, por sua vez, pode remeter à concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2011[1984]), pois nessa concepção, a língua é considerada uma ferramenta eficaz para a transmissão de uma mensagem, por meio da utilização da variedade padrão da LP. A escrita é trabalhada a partir de um conjunto de técnicas que promovem o reconhecimento do funcionamento interno do texto/da língua, de sua estrutura, com ênfase no domínio da norma padrão. Nessa mesma direção, com a seleção dos termos “*transmissão*” e “*informação*” carregam em si a ideia de que a escrita deve ser usada para *transmitir* uma *informação* (mensagem) de um locutor a um receptor, termos estes que se reportam a Teoria da Comunicação/Informação proposta por Karl Bühler e retomada por Jakobson (1973).

Resumidamente, podemos dizer que, nas palavras das docentes que produziram o MCI ecoam vozes que perpassam por diferentes concepções de linguagem e de escrita, revelando, de certa forma, o seu processo formativo. Tais docentes, em sua maioria, fazem parte de um processo de formação (inicial quase continuada) que ora sustentava-se em uma compreensão de linguagem e escrita, ora em outra. Da mesma forma, podem ter acompanhado as orientações de diferentes documentos parametrizadores que também oscilaram em relação à concepção de linguagem e escrita. Assim, é natural que, ao procurarem definir o que entendem por escrita, recuperem informações que acompanharam/acompanham suas constituições como professoras dos anos iniciais.

O grupo de *Amanda*, por sua vez, emprega no MCI2 termos como “*interação*”, “*conhecimento*” e “*linguagem*”, os quais se aproximam mais da concepção interacionista-dialógica de linguagem. Ao selecionarem esses termos, dialogam com preceitos do Círculo de Bakhtin que consideram a escrita como *linguagem* e como forma de *interação*, uma vez que ao fazermos uso dessa prática, estabelecemos relação com o outro e, assim, nos constituímos como sujeitos, promovendo, conseqüentemente, o nosso *conhecimento* de mundo.

Porém, comparecem em suas sistematizações resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e de instrumento de comunicação, porque abordam os termos “*forma de expressão*” e “*comunicação*”. Ao empregar o termo “*comunicação*”, assim como no MPI1, o grupo dialoga com a Teoria da Comunicação/Informação, na qual a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação, haja vista que seu propósito seria de transmitir mensagens de um locutor para um receptor, por meio da utilização do código linguístico.

Por fim, refletimos sobre o MCI3, elaborado por *Joana* e seu grupo. Dentre todas as palavras selecionadas para definir o que compreendem como escrita, destacamos algumas que dialogam entre si por serem comumente empregadas no mesmo campo teórico. Os termos “*linguagem*”, “*processo*”, “*interação*”, “*aprendizado*”, “*cultura*” podem corresponder à concepção interacionista-dialógica de linguagem, a partir da qual se entende a escrita como trabalho e processo (GERALDI, 1997[1991]; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010, 2016), e também como *atividade de interação* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]; COSTA-HÜBES, 2012). Em ambas, pretende-se que o aluno assuma o papel de sujeito do seu discurso em diálogo com textos já lidos e discutidos no âmbito escolar (e na vida) e com seu(s) interlocutor(es). Além disso, entende-se a

escrita como cultura, visto que por meio da linguagem o sujeito se torna produtor de cultura na interação com o(s) outro(s).

Na palavra “*intencionalidade*”, podemos inferir um diálogo com “necessidade de dizer”, conforme defendido por Geraldi (1997[1991]), quando apresenta as condições para que a produção de texto se efetive. De acordo com o autor, o sujeito, quando escreve, deve ter o *que dizer* (seu projeto de dizer formado, por meio de suas relações dialógicas e vivências particulares e escolares); *razões para dizer* (o motivo, necessidade real para a produção do texto); *para quem dizer* (os interlocutores definidos, a fim de que adeque seu texto à situação de enunciação) e *a escolha de estratégias* (para realização da produção oral e/ou escrita).

Por outro lado, assim como os MPI1 e MPI2, empregam também a palavra “*comunicação*” que, conforme já dito, carrega em si marcas da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Os termos “*expressão*”, “*criatividade*”, “*alfabeto*” e “*símbolos*” remetem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, e a escrita é compreendida como dom/inspiração divina, pois, conforme explica Perfeito (2007), sob tal compreensão, entende-se que o estudante precisa pensar bem para se “*expressar*” de forma correta seus pensamentos e, assim, produzir um bom texto. Porém, para alcançar uma escrita “correta”, depende de sua “*criatividade*”, ou seja, não se consideram os encaminhamentos prévios, muito menos, o processo de revisão e de reescrita.

Ao olharmos para os MCI1, MCI2 e MCI3 o que nos parece, no que diz respeito ao NDR das docentes, é que, por não terem compreensão teórica sobre as diferentes concepções de linguagem e de escrita, incorporam em seus discursos palavras advindas de diferentes momentos históricos da formação em LP. Sendo assim, demonstram não terem se apropriado, ainda, dos preceitos teóricos que subjazem cada concepção de linguagem e de escrita e como estas reverberam no ensino na sala de aula. Essa constatação reforçou-nos a necessidade de, na FCC, focar em textos que tratem de tais aspectos, relacionando-os com os documentos norteadores dos anos iniciais da Educação Básica (AMOP, 2015; 2020; BRASIL, 2017), para legitimar e demonstrar a importância do domínio de tais conhecimentos para o trabalho com o eixo da produção textual em sala de aula.

A partir dessas constatações, planejamos a continuidade das ações da FCC, procurando atender as demais etapas do processo, segundo Magalhães (2004): *informar*, *confrontar* e *propor*, conforme relatadas na seção anterior deste artigo. Essas etapas foram importantes na produção do Mapa Conceitual Final (MCF), sobre o qual discorreremos a seguir.

4 Diagnóstico final: Mapa conceitual final

Com base na elaboração dos MCI que diagnosticou o NDR das professoras participantes, provocamos a elaboração do MCF no último encontro de FCC. Conforme já dito, com essa atividade pretendíamos verificar a apropriação de conhecimentos sobre o tema abordado durante a FCC, com o intuito de responder, assim, nossa pergunta de pesquisa. No momento da produção, as três professoras, participantes da pesquisa – *Tereza, Amanda e Joana* – se reuniram e produziram o seguinte MCF:

Figura 03 – Mapa Conceitual final realizado pelas professoras participantes da pesquisa



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Na análise desse MCF, partimos da premissa de que a escolha de palavras que significam “o que é escrita?” para as três professoras participantes demonstra as suas apropriações acerca da prática de produção e de reescrita textual, pois “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 95).

Desse modo, as palavras “finalidade”, “interlocutor”, “social” e, indiretamente, a ideia de que a escrita provoca/gera “transformação”, escolhidas pelas docentes, remetem a uma concepção interacionista-dialógica de linguagem, haja vista que correspondem a alguns dos elementos que envolvem uma proposta de produção textual que visa à interação e o diálogo com o(s) outros. Estabelecem, assim, mesmo que indiretamente, uma relação com o “gênero discursivo”, com a escolha de um “tema”, com a importância de o autor assumir um “papel social”. Já em relação à compreensão de escrita como trabalho e processo (GERALDI, 1997[1991]; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2010, 2016);

e como atividade de interação (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]; COSTA-HÜBES, 2012), reportaram às etapas de “planejamento” e de “revisão”, mesmo não elencando as etapas que envolvem uma prática de produção textual.

O emprego das palavras “social” e “transformação” pode estar ligado à necessidade apontada, nos encontros de FCC, da escrita cumprir funções sociais e comunicativas, bem como de que a situação de uso determina o enunciado que será produzido; logo, o desenvolvimento da linguagem pelo aluno é inerente às condições sociais nas quais ele for inserido, ou seja, o social reflete-se diretamente na organização do discurso (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). A “transformação” pode fazer referência ao aluno que, quando compreende a função social da escrita, torna-se sujeito de seu discurso, produtor e coautor de sentidos em um processo de escrita realizado de forma processual (MAGALHÃES, 2004).

No quadro seguinte, procuramos estabelecer um paralelo entre os MCI e o MCF para destacar os termos empregados e seu diálogo com uma concepção de linguagem e/ou de escrita.

Quadro 02 - Palavras/Expressões apresentadas nos Mapas Conceituais

Concepções de linguagem	Concepções de escrita	Mapas conceituais iniciais	Mapa conceitual final
Linguagem como expressão do pensamento	Escrita com foco na língua	“código”, “conceito”, “grafia”, “alfabeto”, “símbolos”	
Linguagem como expressão do pensamento	Escrita como dom/ inspiração divina	“criatividade” e “expressão”.	
Linguagem como instrumento de comunicação	Escrita como consequência	“comunicação”, “transmissão”, “informação” e “forma de expressão”	
Linguagem como interacionista-dialógica	Escrita como trabalho/ processo e como atividade de interação	“formal”, “informal”, “ação”, “linguagem”, “interação”, “conhecimento”, “processo”, “aprendizado” e “cultura”	“finalidade”, “interlocutor”, “social”. “transformação” “revisão” “planejamento”

Fonte: Organizado pelas autoras

Logo, na escolha das palavras, realizadas pelas docentes, é perceptível um avanço significativo em relação à apropriação de conhecimentos acerca da práti-

ca de produção e de reescrita textual, pautada em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem, conforme pressupostos bakhtinianos.

Palavras Finais

A partir do problema real apontado pelas professoras participantes, na entrevista inicial, houve a provocação em refletir sobre a concepção e prática de escrita adotada nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração que a grande maioria desses docentes são licenciados em Pedagogia, curso que não trata das temáticas abarcadas na licenciatura em Letras.

Nessa perspectiva, centramos nossos estudos em torno do tema *formação continuada para professores do ensino fundamental – anos iniciais*. A partir desse recorte temático, visamos respostas para o seguinte questionamento: *Quais apropriações de conhecimentos são possíveis identificar, em participantes de uma FCC, sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiado pela concepção de escrita como atividade de interação?*

Na realização do processo formativo, mediamos os conhecimentos teórico-metodológicos e práticos por meio de estudos e reflexões dos textos que concebem a escrita como atividade de interação sob um viés interacionista-dialógico de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929]; BAKHTIN, 2009[1979]).

Assim, pautamo-nos em uma pesquisa-ação crítica-colaborativa, por meio da qual visamos sondar o NDR das docentes, mediar conhecimentos na ZDP, a fim de atingir NDP, com maiores apropriações sobre a prática de produção e de reescrita de textos. Para identificarmos o NDR, propusemos a elaboração de mapas conceituais iniciais que nos permitiram constatar que as professoras participantes: 1) demonstravam pautar-se em uma concepção tradicionalista e estruturalista de linguagem, compreendendo o texto como expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação, a escrita com foco na língua, e o ato de escrever como dom/inspiração divina e como consequência; 2) não apresentavam uma compreensão do que seriam as concepções de linguagem e de escrita que norteiam o ensino; 3) evidenciaram conhecimento superficial dos documentos norteadores da Educação Básica, demonstrando estarem em fase de adaptação a eles; 4) a prática de produção de texto era conduzida como pretexto para o exercício da escrita (COSTA-HÜBES, 2012); 5) a reescrita era feita apenas a partir de “trechos” de texto produzidos pelos alunos, a fim de se tornarem compreensíveis e gramaticalmente corretos; 6) quase não utilizavam a reescrita coletiva, apenas a correção do texto dos estudantes; 7) as práticas realizadas eram ancoradas na

experiência de sala de aula, livros didáticos, com falta de respaldo teórico-metodológico e prático em pesquisas e estudos que tratam da prática de escrita como atividade de interação.

Ao identificarmos esse NDR, elaboramos a proposta de FCC que nos permitiu responder à nossa pergunta de pesquisa: *quais foram as possíveis apropriações de conhecimentos acerca da prática de escrita em uma perspectiva processual, que visa à produção e reescrita de textos nos anos iniciais, no processo de formação colaborativa?*

Costatamos a partir da análise do mapa conceitual final, algumas apropriações de conhecimentos acerca do tema proposto: 1) ampliaram seu conhecimento teórico-metodológico acerca do que sejam as concepções de linguagem e escrita; 2) apresentaram maior compreensão, em sua maioria, da importância do trabalho pautado em uma concepção interacionista-dialógica de linguagem que prevê, em termos de ensino, a prática de escrita como atividade de interação; 3) estabeleceram relações entre o que preveem os documentos norteadores da Educação Básica acerca do eixo produção textual e os textos teórico-metodológicos estudados; 4) elaboraram encaminhamentos de produção textual que contemplam os elementos que conduzem a prática de escrita como atividade de interação; 5) manifestaram a necessidade de desenvolver a relação entre prática-teoria-prática em sala de aula; 6) reconheceram a relevância da prática de produção e de reescrita textual; 7) inquietaram-se com a busca de novos conhecimentos acerca da temática abordada no processo formativo.

Apesar dos *confrontos* estabelecidos entre os estudos empreendidos e a prática efetuada na sala de aula, as professoras mostraram-se abertas às transformações necessárias e reafirmaram as práticas que já vinham desenvolvendo. Essa constatação nos faz defender, ainda mais, a importância de propiciar aos docentes momentos de estudos e reflexões que possibilitem (re)visitar sua prática à luz de preceitos teórico-metodológicos.

No decorrer do processo de FCC, também pudemos legitimar, por meio das reflexões realizadas pelas professoras participantes, nossa compreensão sobre o atual contexto das FC ofertadas, que na maioria das vezes, ocorrem de forma aligeirada, na qual não demonstra caminhos possíveis para a (re)construção docente; apenas são realizadas para o preenchimento de carga-horária, ocorrendo de maneira descontínua com a realidade escolar. Desse modo, é notória a necessidade de fomentarmos momentos dialógicos com os professores, para tratar das problemáticas enfrentadas, bem como buscar caminhos teórico-metodoló-

gicos e práticos que possam auxiliá-los na condução da prática de produção e de reescrita textual nos anos iniciais de ensino. Assim, ressaltamos a relevância de pesquisas que visem a promover formações colaborativas e dialógicas, com vistas a apropriações de conhecimentos por parte dos participantes envolvidos no processo.

Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais) rede pública municipal região da AMOP.** Região da AMOP, 2020.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal:** Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2015.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, **Anais do X Encontro do CELSUL.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p. 1-15.

COSTA-HÜBES, T.C. Reflexões linguísticas sobre a metodologia e prática de língua portuguesa. **Revista Confluências.** Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n. 35/36, p. 129-146, 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.

FUZA, A. F.; CASTRO, M. G. A. S. As concepções de escrita no livro do ensino fundamental: a escrita como consequência com nuances de dom. **Línguas & Letras,** n. 37, v. 17, p. 149-167, ago. 2016.

FUZA, A.F; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e ensino,** n. 02, v. 14, p. 479-501, 2011.

GERALDI, J. W. (1984). (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. (1991). **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 146-162, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 20 maio. 2019.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em Questão. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Olhar de Professor**. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 10, n. 1, Editora UEPG, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na forma de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**, Campinas, Mercado das Letras, 2004, p. 59-117.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES, T. B (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Educ, 2010. p. 75-102.

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

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

PARDINHO, J.A.O. **Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2007. p. 01-54. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 521- 539, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

RUIZ, T. M. B. Diretrizes Metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos: Relendo Bakhtin**, Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso, v. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.

RUIZ, E. D. [2001]. **Como corrigir redações na escola**. 1 ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SERCUNDES, M. M. I. [1997]. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. São Paulo, v. 20, n. 50, p. 26-40, abril. 2000. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka\[7283\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Smolka[7283].pdf). Acesso em: 07 abr. 2020.

VYGOSTKY, L. S. [1984]. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Sobre as autoras

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Cascavel-PR. Professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Uiratã-PR. E-mail: jocielipardino@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5808861261129881>; <http://orcid.org/0000-0002-4451-8253>.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes - Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Estágio Pós-doutoral pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Cascavel-PR. E-mail: tehubes@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5764532456858431>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-9063-7982>.