

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)¹

THE WRITING, REVIEW AND REWRITING MEDIATION PROCESS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM (PRP)

EL PROCESO DE MEDIACIÓN EN LA ESCRITURA, REVISIÓN Y REESCRITURA EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Elsa Midori Shimazaki 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil
emshimazaki@uem.br

Janine Felix da Silva 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.
janine@unir.br

Recebido em 07 de fevereiro de 2021

Aprovado em 26 de outubro de 2023

Publicado em 13 de julho de 2023

RESUMO

Este artigo traz como temática central a mediação pedagógica no ensino da escrita, revisão e reescrita, com professores em formação inicial participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do estado de Rondônia (RO). A partir dessa temática, estabelecemos as teses de pesquisa: i) se a mediação, tanto interna quanto externa (VYGOTSKY, 1991; 2020), contribui para a apropriação de conhecimento pelo educando e ii) se o PRP auxilia no desenvolvimento da prática docente por meio da relação teórico-prática de forma crítica e reflexiva por parte dos envolvidos. Com base nisso, objetivamos apresentar as contribuições da mediação docente no desenvolvimento teórico-prático do processo de escrita, revisão e reescrita com acadêmicos do curso de Letras residentes do PRP. Como aparato teórico, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural, a Análise de Conteúdo e as orientações da escrita como processo, discutidas pelo Interacionismo linguístico. Com relação à metodologia empregada, optamos por utilizar a pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) com vistas a intervir na realidade pesquisada. Dessa forma, para a coleta de dados utilizamos questionário e

observações das práticas docentes dos participantes. Os resultados demonstram que os residentes receberam conhecimentos teóricos sobre o processo de escrita através da mediação (interna e externa) e conseguiram se apropriar dos conhecimentos obtidos no curso de formação para desenvolver práticas satisfatórias de escrita, revisão e reescrita de textos junto ao seus alunos no PRP. Concluímos que a mediação é um processo educacional importante para ser desenvolvido nos cursos de formação inicial docente.

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

ABSTRACT (Rever)

This article brings as its central theme the pedagogical mediation in the teaching of writing, reviewing and rewriting, with majoring teachers in the initial stages of training participating in the Pedagogical Residency Program (PRP), in the Portuguese Language Course of a University in the state of Rondônia (RO). From this theme, we established the research thesis: i) whether the mediation, both internal and external (VYGOTSKY, 1991; 2020), contributes to the appropriation of knowledge by the student and ii) whether PRP helps in the development of the teaching practice through the theoretical-practical relationship in a critical and reflexive way for those involved. Based on that, we aim to present the contributions of teaching mediation in the theoretical and practical development of the writing, reviewing and rewriting process with students majoring in Portuguese Language who are residents of PRP. As for a theoretical framework, we used the Cultural-Historical Theory, Content Analysis and the guidelines for writing as a process, discussed by Linguistic Interactionism. As for the methodology used, we chose to use action research (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) in order to intervene in the researched reality. Thus, for data acquisition, we used a questionnaire and the observation of the teaching practices of the participants. The results show that the residents received theoretical knowledge about the writing process through the mediation (internal and external) and were able to assimilate the knowledge obtained during the program to develop satisfactory practices of writing, reviewing and rewriting texts with their students in the PRP. We have concluded that mediation is an important educational process to be developed during initial teacher training courses.

Keywords: Mediation; Pedagogical Residency Program; Reviewing and rewriting.

RESUMEN

Este artículo expone como temática central la mediación pedagógica en la enseñanza de la escritura, revisión e reescritura, con docentes en formación inicial, participantes

del Programa Residencia Pedagógica (PRP), en el curso de Letras de una institución de educación superior en el estado de Rondonia (RO). A partir de ese tema, se establecen las siguientes tesis de investigación: i) si la mediación, interna o externa (VYGOTSKY, 1991; 2020), contribuye para la apropiación del conocimiento por el alumno y, ii) si el PRP ayuda en el desarrollo de la práctica docente por medio de la relación teórico-práctica de forma crítica y reflexiva por parte del los envueltos. Con base en eso, nuestro objetivo fue presentar las contribuciones de la mediación docente en el desarrollo teórico-práctico del proceso de escritura, revisión y reescritura con académicos del curso de Letras residentes del PRP. Como aparato teórico, utilizamos la Teoría Histórico Cultural, el Análisis de Contenido y las orientaciones de la escritura como proceso, discutidas por el Interaccionismo lingüístico. Con relación a la metodología empleada, elegimos utilizar la investigación-acción (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), con objetivo de intervenir en la realidad investigada. De esa manera, para la recolección de datos utilizamos un cuestionario y observaciones de las prácticas docentes de los participantes. Los resultados demuestran que los residentes recibieron conocimientos teóricos sobre el proceso de escritura a través de la mediación (interna y externa) y consiguieron absorber los conocimientos obtenidos en curso de formación para desarrollar prácticas satisfactorias de escritura, revisión y reescritura de textos con sus alumnos en el PRP. Se concluye que es importante el desarrollo de la mediación como un proceso educacional en los cursos de formación inicial docente.

Palabras clave: Mediación; Programa Residencia Pedagógica; Revisión y reescritura.

1 Introdução

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

O tema é estudado com frequência na área da educação (GASPARIN, 2015; SAVIANI, 2019; DELRIO e ALVAREZ, 2007), todavia não localizamos discussões sobre a mediação envolvendo o processo de formação inicial docente de licenciandos em Letras participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em especial abrangendo o processo de escrita e suas etapas de revisão e reescrita.

Dessa forma, delimitamos nossa pesquisa na formação inicial docente, tendo como participantes os acadêmicos bolsistas residentes do subprojeto intitulado

“Língua Portuguesa em foco: leitura, escrita e análise linguística – fortalecendo o aprendizado¹”, iniciado em agosto de 2018, junto ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os ambientes utilizados para as nossas investigações foram: a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), bem como três escolas públicas do Estado de Rondônia, sendo uma escola de Ensino Médio Integral e duas do Ensino Fundamental (anos finais).

Nossa pesquisa, inserida no âmbito da formação inicial docente, tem como objetivo apresentar as contribuições da mediação docente no desenvolvimento teórico-prático do processo de escrita, revisão e reescrita com acadêmicos do curso de Letras residentes do PRP.

Para atender ao objetivo em questão, utilizamo-nos, inicialmente, da pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2018). Em seguida, desenvolvemos pesquisa de campo (SEVERINO, 2018) denominada pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), com abordagem qualitativa. Optamos por três abordagens para a coleta de dados: a) entrevistas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com residentes do PRP _ acadêmicos do curso de Letras, antes das propostas de intervenções nas escolas, com vistas ao levantamento das concepções internalizadas sobre texto, escrita, revisão e reescrita; ii) atividades formativas, em nível teórico e prático, desenvolvidas no PRP; iii) observações das atividades de regências dos residentes, para analisar as relações entre teoria e prática das atividades de mediação do processo de escrita, revisão e reescrita com alunos das escolas-campo.

Para fins de análise dos dados coletados, nos respaldamos na Teoria Histórico-Cultural, em especial, a partir dos estudos de Vygotsky (1991; 2020), Wertsch *et al.* (2007), Gasparin (2015), Saviani (2019); na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e das orientações da escrita como processo, discutidas pelo Interacionismo linguístico, baseadas em Ruiz (2020), Gonçalves e Bazarin (2013), Menegassi (2010; 2013; 2016), Hayes e Flowers (1980; 1996), entre outros.

Face ao exposto, estruturamos este artigo em três seções, além da seção introdutória, a saber: a) A mediação e sua relação com a prática docente; b) Escrita,

¹ Este projeto integra o Projeto Institucional da UNIR, EDITAL CAPES 06/2018 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

revisão e reescrita; c) Aspectos metodológicos: análise e resultados. Cada seção será aboradada em seguida.

2 A mediação e sua relação com a prática docente

Mediação é uma expressão empregada nos estudos de Vygotsky (1991), o qual se debruçou a respeito desse assunto durante grande parte de suas pesquisas (WERTSCH, 2007). “Vygotsky (1991; 2020) apresenta a ideia de mediação a partir de duas perspectivas, a mediação externa, também denominada de explícita, e a mediação interna, a implícita” (SILVA, 2021, p.35).

Vygotsky (1991; 2020), aborda sobre a mediação explícita ao abordar, por exemplo, o “método funcional de dupla estimulação”, ao afirmar que

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

Dessa forma, parte-se a utilização de objetos-estímulos para observar e descrever como esse sujeito experimental manipula o que fora introduzido de forma mediada. Dessa forma, o experimento ocorre mediante duas partes: “[...] o material, que serve de base à elaboração do conceito, e a palavra através da qual ele surge” (VYGOTSKY, 2020, p. 153). Com isso, percebemos a possibilidade de se desenvolver a mediação explícita, a qual ocorre a partir da utilização de estímulos intencionalmente introduzidos no processo de desenvolvimento e de abstração de conceitos.

Já a mediação interna, ou implícita (WERTSCH, 2007) é de difícil percepção, porque não ocorre de forma intencional, por intermédio da introdução de estímulo(s). Pelo contrário, esse processo está relacionado, particularmente, à linguagem humana, a qual é utilizada, em primeiro lugar, para estabelecer a comunicação. Vygotsky destaca a relação que existe entre pensamento e fala por considerar que eles não estão ligados em si de forma primária. “[...] Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VYGOTSKY,

2020, p. 396). Desse modo, o significado inerente à palavra pode ser ressignificado durante sua constante transformação.

Em face do exposto, consideramos mediação como a união desses dois aspectos mencionados por Vygotsky, ou seja, a mediação explícita e a implícita. Assim, a mediação pode ser compreendida como a interrelação “[...] entre o ser e o ambiente, por meio de signos” (SILVA, 2021, p.36), compreendidos aqui como “[...] objetos materiais e fenômenos de ideias (linguagem, ciência) criados pelo homem” (LEONTIEV, 2005, p.104); tanto de forma intencional, quanto de modo interno e não intencional através do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A partir desse ponto de vista, consideramos que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a mediação ocorre tanto de forma explícita, com a introdução intencional de “signos” (LEONTIEV, 1977) pelo docente, quanto de forma implícita pelo próprio educando.

De acordo com Gasparin (2015, p. 49) “Os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor”. Isso possibilita que os alunos, mediante instrumentalização do professor, ressignifiquem o seu objeto de estudo a ponto de se apropriarem do conhecimento recebido.

É durante as Atividades de Estágio Supervisionado (AES), dos cursos de formação inicial docente, que visualizamos essa apropriação de conhecimento pelos acadêmicos, o que será refletido através das práticas em salas de aula, em especial, durante às atividades didático-pedagógicas de cunho prático.

Outro modo de percebermos essa relação entre teoria e prática dos docentes em formação inicial é através de sua participação em projetos governamentais como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Considerando que nossa pesquisa se desenvolveu com acadêmicos do Curso de Letras, residentes do PRP, apresentaremos na subseção seguinte as características desse programa de formação inicial docente.

2.1 Caracterização do Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído mediante a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como público-alvo acadêmicos de

7
cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos, desenvolvidos de forma presencial ou no domínio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2018).

De acordo com os seus principais objetivos, o PRP visa, entre outras coisas, estreitar a relação entre os cursos de formação inicial docente e suas teorias, com as escolas-campo e as práticas nelas realizadas, buscando com isso um olhar crítico-reflexivo sobre a educação e as vivências existentes em sala de aula, com toda a peculiaridades existentes nela.

O PRP possui como estrutura um Projeto Institucional do qual fazem parte todas as informações dos demais subprojetos da Instituição de Ensino Superior proponente solicitadas mediante edital específico para este fim. Cada subprojetos possui um professor da IES, denominado orientador, três preceptores (professores da rede básica de ensino) e o mínimo de 24 e o máximo de 30 acadêmicos de licenciatura, denominados residentes. Esses residentes devem estar matriculados a partir do 5º período dos cursos de licenciatura e ter realizado o mínimo de 50% de seus respectivos cursos (BRASIL, 2018)

O Programa, inicialmente, estabeleceu 440 horas para o seu desenvolvimento, sendo: i) 60 horas destinadas à orientação conjunta (coordenador/supervisor) e ambientação do residente na escola, com preparação do Plano de Atividades da Residência; ii) Imersão nas escolas-campo, com 320 horas, a conter o mínimo de 100 horas de regência de classe, com inclusão de planejamento e execução da proposta de intervenção; e iii) 60 horas destinadas ao Relatório Final e socialização das ações desenvolvidas para a proporcionar uma autoavaliação do Projeto Institucional. As definições da carga horária e das atividades propostas são apresentadas como sugestão de distribuição e organização das ações a serem desenvolvidas no âmbito dos Projetos Institucionais. A estrutura proposta pelo PRP fez com que percebêssemos a possibilidade de desenvolvimento do ensino a partir da Teoria Histórico-Cultural (WERTSCH, 2007; GASPARIN, 2015; SAVIANI, 2019) e da utilização da mediação (VYGOTSKY, 1991; 2020) refletida na proposta de intervenção por parte dos residentes.

Diante do exposto, a considerar que esta pesquisa foca nas atividades de

ensino de escrita, revisão e reescrita de forma mediada no PRP, discutiremos a seguir as principais concepções da escrita e, conseqüentemente, da revisão e da reescrita em contexto educacional.

3 Escrita, revisão e reescrita

Embora consideremos revisão e reescrita como partes essenciais do desenvolvimento da escrita, optamos por abordar esses conceitos separadamente para uma maior compreensão por parte dos leitores. Desse modo, abordaremos em um primeiro momento a escrita, para, posteriormente, tratamos sobre a revisão e a reescrita.

3.1 Conceituando a escrita

Para conceituarmos a escrita precisamos compreender que os estudos relacionados a ela, de forma mais categórica,

[...] são datados a partir dos anos 1980, inicialmente no exterior, com pesquisadores como Hayes e Flower (1980, 1996), também no Brasil, com os estudos de Geraldi (1984, 1997). A partir de então, várias são os autores que estudam a produção de textos escritos (KOCH 1989, 1984, 1992; MARCUSCHI 1986; FIAD, 2006; RUIZ, 2010; MENEGASSI, 2010, 2016; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) e diversas são as definições encontradas para o que venha a ser a escrita. (SILVA, 2021, p.47)

Cada estudioso, aborda a escrita a partir das correntes teóricas que os fundamentam. Assim, temos vertentes voltadas ao cognitivismo (HAYES; FLOWER, 1980, 1996); àquelas com vistas à Linguística Textual (KOCH 1989, 1984, 1992) e outros que concebem a visão do Interacionismo Linguístico, como Geraldi (1984, 1997), Garcez (2010), Fiad (2006), Ruiz (2010, 2020), Menegassi (2010, 2013, 2016), por exemplo. Essas correntes teóricas defendidas remetem às concepções de escrita que são difundidas aos cursos de Letras e trabalhadas em salas de aula no Brasil.

Apropriamo-nos das ideias defendidas pelo Interacionismo Linguístico para definir escrita como um processo interacionista usado em contextos sociais situados em determinado tempo histórico, através dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Essa interação é perceptível em discursos produzidos durante um dos vários usos que fazemos da linguagem (MENEGASSI, 2013). Dessa forma, para

realizarmos a atividade escrita, necessitamos de preparação, conhecimento sobre o assunto a ser escrito, bem como informações contextuais e linguísticas, por exemplo.

Hayes e Flowers (1980; 1996), propõem a escrita a partir das concepções dos processos cognitivos. Com isso, definem etapas processuais de desenvolvimento do texto escrito, como: a) planejamento, b) produção textual (o texto escrito em primeira versão), c) a revisão e d) a reescrita. Esses quatro elementos além de serem de grande importância para a produção de textos, constituem-se como parte do próprio processo da escrita em si.

Embora essas etapas se constituam como basilares para a escrita, destacamos que elas não seguem um fluxo hierárquico fixo, pois podem se realizar concomitante e recursivamente a qualquer momento da produção de texto pelo escritor.

A concepção de escrita como trabalho, ou processo, utilizada em sala de aula, proporciona ao professor mediar a produção textual tornando-se coprodutor do texto do aluno. Ao fazer isso, o docente deixa o papel de corretor-avaliador do texto dos alunos e passa a ser leitor-coprodutor textual. Além disso, direciona os alunos para cumprir os objetivos pré-estabelecidos durante a etapa do planejamento textual, com vistas a desenvolver um processo comunicativo entre quem escreve e quem lê o texto. Nesse processo de escrita, duas etapas são de suma importância para a constituição textual: a revisão e a reescrita

A revisão textual e a reescrita se constituem como etapas significativas no processo de escrita (SERAFINI, 1998). Em um primeiro momento, a revisão serve para que o escritor perceba os problemas e as inadequações presentes em seu texto, com o intuito de buscar soluções para melhorá-lo. Já a reescrita, se configura como a etapa de melhoria do texto, com vistas a elucidar os problemas percebidos durante a etapa de revisão.

Muitas vezes, de acordo com o conhecimento linguístico do escritor, seu texto necessita da leitura de uma outra pessoa, com olhar externo, para apontar o que precisa ser melhorado. Em contexto escolar, essa outra pessoa poderia ser colega(s) de sala de aula ou, principalmente, o professor. Quando um outro leitor realiza a etapa de revisão textual enriquece o processo de reescrita do texto, pois muitas vezes

apresenta olhares e possibilidades de correção que o autor do texto não conseguiu perceber.

A partir da etapa da revisão ocorre a reescrita, a qual pode ser entendida como “[...] mudança/reestruturação/adequação de um texto, provocadas por um sujeito que não seja o produtor do texto” (GONÇALVEZ; BAZARIN, 2013, p. 10). Porém, adotamos aqui a visão de reescrita como “a retomada do texto, pelo seu escritor, com o propósito de melhorar a produção escrita, independente do sujeito que a provoque” (SILVA, 2021, p. 61), pois é durante essa etapa que são realizadas operações linguístico-textuais (MENEGASSI, 2016) com o intuito de se melhorar o texto inicial sob os aspectos mais variados possíveis: substituições, inserções, supressões, deslocamentos, entre outras adequações possíveis.

Apesar das etapas de revisão e reescrita ocorrerem juntas, a etapa de revisão não depende do processo de reescrita para acontecer. Além disso, nem todos os escritores conseguem desenvolver a etapa da reescrita por fatores como: falta de maturidade linguística, falta de motivação na realização dessa etapa, entre outras possibilidades. Assim, o professor se constitui como um importante incentivador desse processo desde o planejamento da atividade de escrita até o momento da reescrita do texto por parte dos alunos. O importante, nesse processo, é que a escrita como processo vire um hábito tanto para professores, através da mediação desenvolvida, quanto para alunos, através de sua prática. Após as discussões introdutórias, apresentaremos a seguir as etapas metodológicas, bem como as análises e os resultados alcançados.

4 Aspectos metodológicos: da análise aos resultados

Como pressuposto metodológico, para o desenvolvimento desta, optamos por utilizar a pesquisa-ação, por considerar que ela proporciona aos pesquisadores e aos grupos envolvidos, os participantes da pesquisa, a possibilidade de responder de forma exequível às situações enfrentadas diariamente (THIOLLENT, 2011).

Como modalidade de pesquisa, optamos pela pesquisa de campo (SEVERINO, 2018, p.123), sendo de cunho interventivo-qualitativo com vistas a amalgamar a teoria estudada sobre o tema: a formação inicial docente no processo de escrita e reescrita;

juntamente com a prática desenvolvida, a permitir com que a intervenção realizada resultasse em uma forma eficiente de pesquisa, na qual todos os envolvidos aprendessem ao passo que era conduzida. Além disso, essa pesquisa se configura com abordagem interpretativa e qualitativa, a qual se preocupa “[...] em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 269).

A pesquisa em questão centra-se nos ambientes seguinte: a) o curso de Letras da IES da qual somos docentes ; b) duas escolas estaduais de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (denominadas Escola A e B) e c) uma escola de Ensino Médio Integral (escola C).

A IES na qual atuamos como docente é uma universidade multi-campi, que congrega 8 campus distribuídos ao longo do Estado de Rondônia. Constitui-se pelo tripé ensino-pesquisa-extensão e busca uma formação de qualidade com o intuito de desenvolver as peculiaridades da região amazônica, na qual está inserida.

Dos subprojetos integrantes do PRP na IES pesquisada, interessa-nos o subprojeto intitulado “Língua Portuguesa em foco: leitura, escrita e análise linguística – fortalecendo o aprendizado”, o qual possuía um total de 30 residentes, sendo 28 bolsistas e 02 voluntários.

Fizeram parte desta pesquisa, além de uma das autoras desse artigo, 23 residentes participantes do PRP. Embora o subprojeto pesquisado tivesse um total de 30 residentes, 07 desses não residentes não se sentiram confortáveis em participar da pesquisa em questão.

4.1 procedimentos da pesquisa

Dividimos o processo de geração de dados em três momentos: i) diagnóstico inicial, com a compreensão de conhecimentos dos alunos sobre escrita, revisão e reescrita; ii) atividades de formação teórico-metodológica, com a introdução do conhecimento científico mediado sobre escrita, revisão e reescrita; iii) práxis em sala de aula, onde observamos e constatamos o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino de escrita, revisão e reescrita, a partir da mediação pedagógica efetivada.

O diagnóstico inicial foi realizado para fins de levantamento prévio das informações sobre os residentes, bem como sobre os conhecimentos e as práticas de escrita, revisão e reescrita que possuíam até o momento da pesquisa. Utilizamos, inicialmente, como abordagem de pesquisa a entrevista semiestruturada por gravação em vídeo, mas grande parte dos residentes se sentiram desconfortáveis com a situação, o que ocasionou na alteração da estratégia de coleta de informações. Assim, deixamos a entrevista e passamos a utilizar questionário (SEVERINO, 2018), aplicado por meio do formulário Google (*on line*). O questionário realizado conta com um total de 26 questões, mas para este artigo, optamos por realizar um recorte e apresentar apenas as sete perguntas relacionadas à leitura, escrita, revisão e reescrita de textos. Assim, as perguntas foram: a) Você gosta de ler, escrever e/ou reescrever? b) Para você, o que é escrever? c) O que você entende por revisão? E por reescrita? d) Quando você escreve um texto tem o hábito de reescrevê-lo? e) Comente sobre os conhecimentos adquiridos no curso de Letras sobre escrita, revisão e reescrita; f) Você teve práticas de reescrita no Curso de Letras? Comente; g) No seu ponto de vista, as práticas de revisão e reescrita de textos são importantes? As respostas oferecidas foram analisadas através da Análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e serviram de base para o planejamento das ações mediadas durante o curso de formação oferecido aos residentes.

Sendo assim, mediante as respostas dos residentes, ao olhá-las de forma ampla, chegamos aos seguintes resultados obtidos pelo questionário: a) a maioria aprecia ler, escrever e reescrever os textos; b) grande parte percebe a escrita a partir da concepção de escrita com foco na língua (KOCH; ELIAS, 2008), em que o texto produzido passa a ser interpretado como representação do pensamento e das ideias do escritor; c) o maior número dos residentes apresenta conhecimentos sobre revisão e reescrita; d) em sua maioria, possuem o hábito de reescrever os seus textos e unem as visões sobre revisão e reescrita como se fossem uma só etapa, a ser considerado como entendimento normal, conforme Menegassi (2013); e) durante o curso de Letras, adquiriram conhecimentos sobre escrita, revisão e reescrita; f) tiveram práticas de revisão e reescrita durante algumas disciplinas, em vários momentos do curso; g)

percebem a importância da revisão e da reescrita no âmbito escolar e no social ao atentarem ao caráter discursivo dos textos produzidos ao contexto social.

A partir do diagnóstico inicial, referente à compreensão a respeito dos conhecimentos dos residentes sobre escrita, revisão e reescrita e das características próprias do PRP, desenvolvemos o curso de formação com os professores residentes em dois momentos distintos: i) os encontros para desenvolvermos os estudos entre nós e os residentes e ii) as propostas de intervenções escolares produzidas pelos residentes, sob nossa orientação. Ressaltamos que, todos os textos trabalhados com os residentes buscaram desenvolver a mediação do processo de escrita, revisão e reescrita..

Durante o processo formativo, realizamos onze encontros entre os dias 09/08/2018 e 09/05/2019, para leitura de textos e realização de oficinas, a saber:

a) *Atividade 1* - A formação mimética: o aluno como mestre do professor; a equivocada formação teórica nos cursos de Letras; os equívocos da assessoria pedagógica (GUEDES, 2006);

b) *Atividade 2* - Oficina para a produção dos planos de trabalho, proposta de intervenção e relatório;

c) *Atividade 3* – Concepção de leitura (KOCH; ELIAS, 2009);

d) *Atividade 4* – Gêneros textuais (KOCH, ELIAS, 2009);

e) *Atividade 5* – A escrita como processo (FIAD, 2006);]

f) *Atividade 6* – A revisão (SERAFINI, 1998);

g) *Atividade 7* – A correção (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2001);

h) *Atividade 8* - O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem (NASCIMENTO, 2009);

i) *Atividade 9* – Ensinar a escrever é ensinar a reescrever (FIAD, 2006);

j) *Atividade 10* – Início da produção de material para as práticas em sala de aula;

k) *Atividade 11* – Continuação da produção de material para as práticas em sala de aula.

Para a conclusão do processo de formação, iniciamos a confecção de material de incentivo à leitura, escrita e reescrita de textos, a partir das características de cada

escola-campo. Assim, agregamos as observações realizadas pelos professores residentes às conversas com as professoras preceptoras e as nossas observações, para produzirmos algo em conjunto.

Para um melhor desenvolvimento dos trabalhos nas escolas, os professores residentes atuavam em sala de aula em dupla, em sua maioria, de acordo com da situação da professora-preceptora.. A distribuição dos residentes nas escolas campo podem ser vistas no quadro abaixo:

QUADRO 1: Divisão dos Residentes por escola-campo

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

FONTE: Silva (2021).

Após as discussões e as atividades realizadas durante boa parte do curso de formação, os professores residentes, sob nossa orientação, organizaram e montaram os materiais trabalhados nas escolas-campo entre os dias 23 e 30 de maio de 2019 e sua aplicação ocorreu de acordo com cada escola-campo, a saber:

- a) **Atividade proposta – Escola-campo A:** a primeira proposta organizada foi uma Sequência Didática² para o projeto “Todo dia é dia de ler”, distribuída conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Atividade da escola-campo A

<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Apresentação da proposta de intervenção; momento de leitura livre ➤ Objetivo: Estimular o hábito da leitura ➤ Breve descrição: Os alunos serão levados para a praça em frente à escola e escolherão os livros que têm interesse em ler. Após a leitura, haverá uma roda de conversa sobre o que os alunos acharam do livro, por que o escolheram, entre outras coisas ➤ Carga-Horária: 2 horas
<p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Atividade de produção textual ➤ Objetivo: Estimular a prática de escrita ➤ Breve descrição: Será solicitado que cada aluno, a partir do texto lido, recrie a história da forma que achar mais interessante ➤ Carga-horária: 2 horas
<p>3º momento:</p>

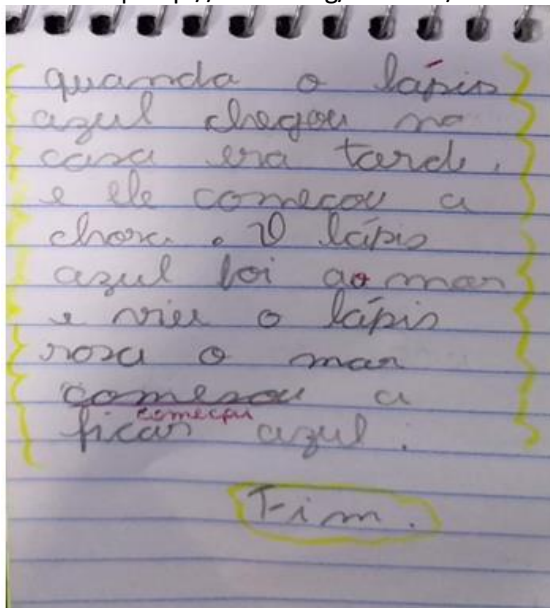
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Revisão textual ➤ Objetivo: Desenvolver a prática da revisão e introduzir a proposta de reescrita ➤ Breve descrição: Iremos desenvolver a correção textual dos alunos a partir do bilhete orientador, considerando os elementos iniciais: ortografia, pontuação e acentuação e, com os alunos, procederemos com a revisão, discutindo sobre o que precisa ser melhorado no texto ➤ Carga-horária: 2 horas
<p>4º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Processo de reescrita ➤ Objetivo: Trabalhar com a reescrita textual ➤ Breve descrição: Após a atividade de revisão de texto, iremos solicitar que os alunos reescrevam os textos com base nas nossas observações, com o intuito de melhorar os textos produzidos ➤ Carga-horária: 2 horas

FONTE: Silva (2021).

Ao observarmos a atividade proposta, percebemos que os residentes conseguiram organizá-las conforme os estudos propostos e, em especial, a partir da visão de escrita enquanto processo (HAYES; FLOWERS, 1980, 1996; SILVA, 2021). Constatamos que a mediação utilizada durante o curso de formação foi colocada em prática, a ter em vista que “os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor” (GASPARIN, 2015, p. 49).

A aplicação da atividade teve início no dia 14/7/2019, no período matutino, com duração de 4 horas-aula, ao invés de 2 horas, conforme o planejamento inicial. Inicialmente, os professores residentes explicaram aos alunos o que faziam ali e como procederiam com a atividade planejada. Em seguida, solicitaram que os alunos do 6º ano escolhessem um livro entre os expostos, os quais possuíam gêneros textuais diversificados, com linguagens verbal e não verbal - aquele de seu interesse para proceder à leitura.

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



Fonte: Silva (2011)

A partir do Exemplo 1, afirmamos que as residentes I e J tiveram dificuldades durante a correção textual e que fizeram uso da correção resolutive (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2020), a indicar, no corpo do próprio texto, a resolução do problema, como observamos na troca de palavras, como: “*pasia*” – “*passear*”; “*abareceu*” – “*apareceu*”; “*indom*” – “*indo*”; “*embora*” – “*embora*”; “*testruiu*” – “*destruiu*”. Nessa abordagem de correção, o professor mostra como o aluno deve corrigir o seu texto, a resolver o problema apresentado, não possibilitando estímulo na atividade de revisão e reescrita de texto por parte dos alunos. Além desse processo de correção resolutive, as professoras residentes utilizaram o bilhete orientador, com vistas a proporcionar uma maior interação entre professor-aluno (NASCIMENTO, 2009). Acreditamos que essa abordagem ocorreu na tentativa de desenvolver a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2020), como observamos no Exemplo 2.

Exemplo 2 – Bilhete orientador das residentes I e J

BILHETE ORIENTADOR

Olá, querida aluna Thaís. Obrigado por ter aceitado fazer parte do projeto “**TODO DIA É DIA DE LER**”, ficamos muito felizes com sua produção de texto. Com isso, viemos orientá-la sobre todas as correções, seguindo todos os requisitos que explicamos no decorrer das aulas da produção textual.

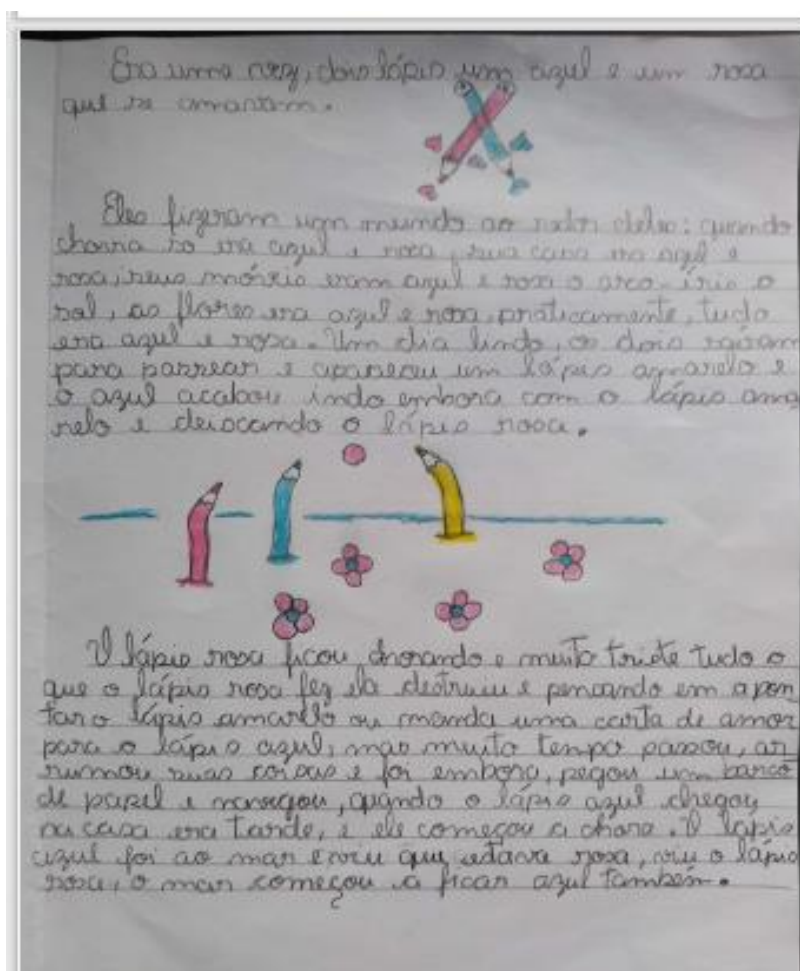
Em sua produção textual foi observado que há alguns erros como: Pontuação e acentuação. Assim, observe as correções feitas que foram anotadas em seu texto, logo em seguida faça uma reescrita do mesmo utilizando as instruções repassados durante às aulas anteriores.

Bom trabalho!

FONTE: Silva (2021).

De acordo com Ruiz (2020, p. 67), os bilhetes utilizados na correção textual-interativa, “[...] em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”. A utilização dessa estratégia de correção, juntamente com a correção resolutive, nos indica que: a) as residentes estavam confusas quanto à abordagem a utilizar durante o processo de correção; b) isso se deve ao processo de mediação implícita (VYGOTSKY, 1981, 2020), ao qual foram submetidas durante os longos anos de ensino, enraizados em suas práticas docentes, no processo de formação inicial e c) possivelmente o curso de formação precise melhorar os conteúdos e preparar mais práticas. A atividade proposta resultou na reescrita da aluna A, conforme exemplo seguinte.

Exemplo 3 – Reescrita da aluna A, após a correção das residentes I e REESCRITA DA ALUNA A, APÓS A CORREÇÃO DOS



FONTE: Silva (2021)

Atividade proposta – Escola-campo B: A primeira proposta sugerida para o projeto de intervenção intitulado: “Eternos e sempre novos: os clássicos e suas versões num passeio pela produção textual e encenação”.

Quadro 3 – Atividade escola-campo B

1º momento:

- **Ação:** Leitura dos contos clássicos: *Chapeuzinho Vermelho*, seguido de suas versões modernas: *Chapeuzinho Amarelo* (HOLANDA, 2011); *Chapeuzinhos Coloridos* (TORERO; PIMENTA, 2010) com seus *Chapeuzinho Azul, Cor de Abóbora, Verde, Branco, Lilás e Preto*
- **Objetivo:** Interpretar os textos lidos a partir da intertextualidade
- **Breve descrição:** Iremos realizar, juntamente com os alunos, a leitura dos contos clássicos e em seguida proceder com a interpretação textual de forma crítica
- **Carga-Horária:** 2 horas

<p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Leitura dos contos clássicos: <i>Os três porquinhos</i> (GRAVES, 2011), bem como a versão moderna <i>Os 33 porquinhos</i> (TORERO; PIMENTA, 2012) ➤ Interpretar os textos lidos a partir da intertextualidade ➤ Breve descrição: Iremos realizar, juntamente com os alunos, a leitura dos contos clássicos e em seguida proceder com a interpretação textual de forma crítica ➤ Carga-Horária: 2 horas
<p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Produção textual ➤ Objetivo: Desenvolver a prática da produção de texto ➤ Breve descrição: Dividir os alunos em grupos para realizarem a escrita coletiva ➤ Carga-horária: 2 horas
<p>4º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Processo de revisão e reescrita ➤ Objetivo: Trabalhar com a revisão e a reescrita textual ➤ Breve descrição: Após as produções textuais, iremos proceder com a revisão e a reescrita colaborativa dos textos ➤ Carga-horária: 2 horas
<p>5º, 6º e 7º momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação: Início dos ensaios e encenação do texto produzido ➤ Objetivo: Trabalhar oralidade, interação social, entre outros elementos ➤ Breve descrição: Após a reescrita dos textos e a escolha de quais deverão ser encenados, passaremos para os ensaios das peças e confecção de cenário, figurino etc. ➤ Carga-horária: 2 horas
<p>8º momento:</p> <p>Encenação teatral</p>

FONTE: Silva (2021).

Com a proposta apresentada, constatamos que as professoras residentes aparentavam uma relação com o lúdico e o deleite pela literatura infanto-juvenil; além de contemplarem os estudos sobre leitura, escrita, revisão e reescrita durante a organização e preparação do material, bem como outros conhecimentos do curso de Letras, o que nos remeteu novamente à mediação a partir da perspectiva explícita e implícita (VYGOTSKY, 1981; 2020). Apesar de objetivarem e realizarem a proposta de intervenção, não temos como analisar as correções praticadas nos textos dos alunos, pois não foi possibilitado esse trabalho às residentes, ficando apenas a cargo da preceptora da escola-campo.

b) Atividade proposta – Escola-campo C: A atividade proposta para trabalhar com escrita, revisão e reescrita na Escola-campo C foi a parti de sequência didática (SD) sobre letramento crítico, assim distribuída:

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

FONTE: Silva (2021).

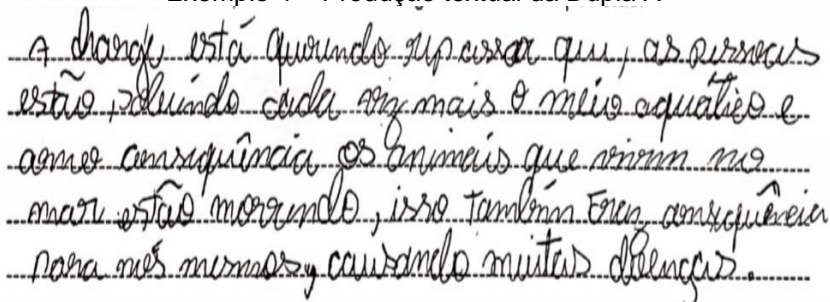
Do mesmo modo que os demais professores residentes alocados nas Escolas-campo A e B, os da Escola-campo C internalizaram os conteúdos mediados no curso de formação e propuseram atividade de intervenção que visasse colocar em prática as teorias lidas, discutidas e problematizadas. Além disso, assim como os professores residentes da Escola-campo B, também conseguiram unir os conhecimentos do curso de formação com aqueles adquiridos durante o curso de Letras, bem como perceberam as dificuldades dos alunos da escola envolvida (GASPARIN, 2015).

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

A atividade foi aplicada em dupla pelas professoras residente P e R, as quais mediaram o processo com vistas a desenvolver o letramento crítico dos alunos sem deixar de lado o trabalho com a produção textual, a qual ocorreu mediante a questão

4 que possuía o seguinte enunciado: “A partir da interpretação da charge 2 e 3, escreva um texto, de no máximo 10 linhas, sobre o tema abordado, relatando a mensagem transmitida por elas”. Como resultado do trabalho, treze textos foram produzidos, porém apenas duas servirão como exemplos.

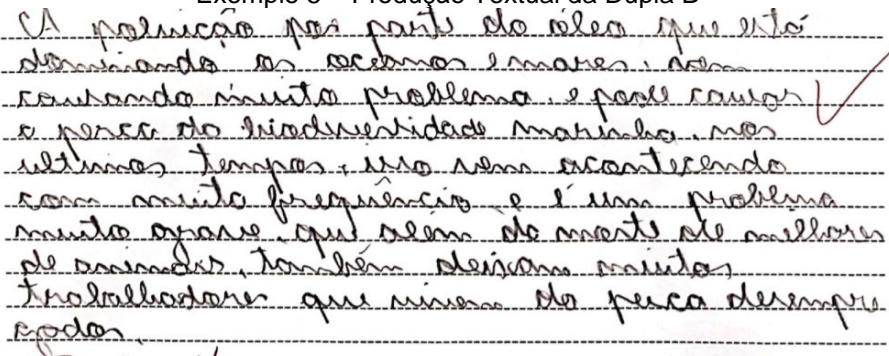
Exemplo 4 – Produção textual da Dupla A



A charge está querendo supor que, as pessoas estão olhando cada vez mais o meio ambiente e como consequência os animais que vivem no mar estão morrendo, isso também é uma consequência para nós mesmos, causando muitos problemas.

FONTE: Silva (2021).

Exemplo 5 – Produção Textual da Dupla B



A poluição por parte do óleo que está dominando os oceanos e mares, com causando muito problema e pode causar a perda da biodiversidade marinha, nos últimos tempos, isso vem acontecendo com muita frequência e é um problema muito grave, que além de morte de milhares de animais, também deixam muitos trabalhadores que vivem do pesca desempregados.

FONTE: Silva (2021).

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

4.2 Resultados alcançados:

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

1. embora a carga-horária destinada à formação dos professores residentes tenha sido exígua, conseguiu surtir o efeito desejado. Ou seja, independente das horas utilizadas no processo formativo do PRP, houve a introdução intencional de objetos-estímulos, nesse caso os textos estudados, durante o processo formativo;
2. o Curso de Letras fornece conhecimentos e práticas sobre a escrita e a reescrita, mas precisa desenvolver melhorias nos aspectos teóricos-metodológicos referentes à prática da revisão e reescrita de textos, como por exemplos: i) criação de disciplina específica sobre escrita, revisão e reescrita; ii) promoção de cursos de extensão sobre a escrita como processo; iii) desenvolvimento de grupos de pesquisa que disseminem conhecimento nessa área, entre outras atividades;
3. os professores residentes se apropriaram dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras, combinando-os aos obtidos durante o curso de formação do PRP;
4. as práticas de escrita, revisão e reescrita são desenvolvidas com sucesso por professores em formação, desde que haja o devido preparo para isso.

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

- a) três dos antigos residentes foram aprovados em processo seletivo do Mestrado em Letras;
- b) um participante finalizou o Mestrado em Estudos Literários e foi aprovado como professor voluntário do Curso de Letras;
- c) sete estão cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura;

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

Essas constatações demonstram que o envolvimento com a sala de aula foi significativo para o direcionamento profissional dos residentes após a conclusão do curso de graduação em Letras.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Gab N.º 38/2018**, de 28 fev. 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. The zone of proximal development: inside and outside. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (Eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 276-30.
- FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno de formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (org.) **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. SP: Pontes Editores, 2013.

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

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

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

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

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

HOLANDA, Chico Buarque. **Chapeuzinho Amarelo**. 30ª. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2011.

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

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

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

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

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich Nikolaevich. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87 – 106.

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

MELO, Cristina Henares de Melo.; CRUZ, Gilmar Carvalho. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. *Imagens da Educação*, Maringá, v. v. 4, p. 31 - 39, Mar. 2014. Disponível em: *Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio | Imagens da Educação (uem.br)*. Acesso em: 12 dez. 2019.

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

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

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. **Revisão textual-interativa**. Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. **O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem**. Estudos linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 101-111, maio-ago. 2009. Disponível em: O BILHETE ORIENTADOR DA REESCRITA COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM _2_ (hospedagemdesites.ws). Acesso em: 22 fev. 2019.
RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola: uma proposta textual-interativa**. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

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

SILVA, Janine Felix da. **A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, PR, 2021.

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

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

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

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

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

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

Notas

¹ Este artigo é resultado de pesquisa que envolve seres humanos. Dessa forma, para que conseguíssemos desenvolvê-la, fez-se necessário aplicarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos; bem como o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE) para os professores/residentes e preceptores do PRP. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de ética da UNIR mediante a submissão na Plataforma Brasil.

² Entendemos sequência didática como a aplicação de “várias atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor” (MANTOVANI, 2015, p.17).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)