

REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO PLANO DE AULA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM LETRAS*

REVISION AND REWRITING OF THE GENRE LESSON PLAN FROM BECOMING LANGUAGE TEACHERS

Risoleta Ferreira dos Santos 1
Ângela Francine Fuza 2

Graduada em Letras, Universidade Federal do Tocantins. 1
E-mail: risoletaferreira2014@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp), professora do Programa 2
de Pós-graduação em Letras e do curso de Letras, da Universidade Federal do
Tocantins. E-mail: angelafranza@uft.edu.br

Resumo: Este estudo objetiva verificar como os processos de revisão e de reescrita se constituem no gênero discursivo plano de aula de professores em formação em uma Licenciatura em Letras, na disciplina de estágio supervisionado obrigatório. A pesquisa amparou-se nos pressupostos da concepção dialógica de linguagem, compreendida pelo viés da Linguística Aplicada, e nas pesquisas desenvolvidas no Brasil sob essa vertente. A fim de alcançar o objetivo proposto, foram selecionados oito planos de aula, elaborados por professores em formação, para aplicação de oficinas nas turmas de ensinos Fundamental e Médio. Os resultados das análises demonstram: a) a professora-supervisora empregou as revisões resolutive, textual-interativa e indicativa; b) os professores em formação utilizaram as operações linguístico-discursivas de adição, supressão e substituição, sendo a primeira em maior número; c) as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do professor em formação.

Palavras-chave: Revisão; reescrita; plano de aula; formação do professor.

Abstract: This study aims to verify how revision and rewriting processes are constituted in lesson plan discursive genre written by becoming language teachers from a public university in the North of the country, in classes of Teaching Practice and Supervised Trainee on Portuguese Language and its Literature. The research was sustained in the assumptions of dialogic language conception, comprehend through Applied Linguistics scope, and in Brazilian research in this field. Focusing on the purposed objective, eight lesson plans, formulated by becoming teachers for a future workshop with elementary and high school students, were selected. The analysis results pointed that: a) the supervisor-teacher used resolute, textual-interactive and indicative revisions; b) the becoming teachers used linguistic-discursive operations of addition, suppression and substitution, being the first the most used; c) the genre own characteristics define the teachers revision and the becoming teachers rewriting work.

Key-words: Revision; rewriting; lesson plan; teacher education.

*Parte deste texto foi apresentado no IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual de Maringá – 08, 09 e 10 de junho de 2016.

Considerações iniciais

Acredita-se que a Universidade tem a função de valorizar os saberes das práticas docentes e de orientar o pensamento dos alunos da graduação sobre os problemas e as potencialidades das práticas pedagógicas. O diálogo entre as diferentes formas de os sujeitos produzirem sua prática profissional, de se organizarem, de viver e de se relacionar com os conhecimentos teóricos pode produzir conhecimentos emancipatórios (LESSARD; TARDIF, 1991).

A literatura, voltada ao ensino de língua materna, nas universidades, tem apontado, nesse contexto, para uma nova forma de ensinar a escrita. Fiad (2013) ressalta que “nas pesquisas desenvolvidas, o conceito de gênero do discurso tem sido fundamental para possibilitar compreender a produção da linguagem nas diferentes esferas da atividade humana em um processo dialógico” (FIAD, 2013, p. 468). As práticas de escrita acadêmica, nesse sentido, devem ir além da adequação ortográfica, ampliando a reflexão para o texto em seus aspectos estruturais, discursivos e suas condições de produção. Nessa perspectiva, a revisão e a reescrita tornam-se processos fundamentais (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013).

A escolha por refletir sobre a revisão e a reescrita textual do gênero plano de aula de professores em formação advém da fundamental importância de se entender a escrita como trabalho (GERALDI, 1996; SERCUNDES, 1997; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2010, 2016). Pensar a escrita em todo o seu processo de elaboração – planejamento, escrita, revisão e reescrita – permite ao professor em formação perceber o caráter recursivo e dialógico da produção escrita, concebendo-a como algo provisório, perpassando etapas, reconhecendo-se como autor e produtor de sentidos. Sendo assim, a responsabilidade do professor ao revisar o texto do aluno é enorme (RUIZ, 2010), uma vez que é com base em seus apontamentos que o aluno realizará o trabalho de revisar e de reescrever.

Ao considerar a necessidade de o processo de revisão e de reescrita ser cada vez mais comum para professores e alunos (MENEGASSI, 1998), este artigo, fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Projeto de Pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT/ PN4#001/2016), objetiva analisar como os processos de revisão e reescrita se constituem no gênero discursivo plano de aula de professores em formação do curso de Letras, de uma universidade pública da região Norte do país, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas IV.

O aporte teórico-metodológico, utilizado para as reflexões propostas na investigação, é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929]), compreendida pelo viés da Linguística Aplicada (BRAIT, 2006, 2012; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016), e as pesquisas desenvolvidas no Brasil sob essa vertente (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI, 1998; RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

Dessa forma, considerando o objetivo proposto, este estudo apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica centrada na interação e na escrita. Na sequência, apresentam-se a metodologia da pesquisa, a análise dos registros e as considerações finais.

A escrita como trabalho

A concepção de escrita como trabalho, na qual este estudo se ancora, dialoga diretamente com a concepção dialógica de linguagem, por vezes, também, intitulada de interacionista (GERALDI, 1996; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI, 2013; FUZA, OHUSCHI, 2014; MENEGASSI, 2016). Trata-se de uma concepção que se afasta da ideia de escrita como dom/ inspiração ou como consequência (SERCUNDES, 1997), considerando as atividades prévias apenas uma etapa do processo de escrita, que é planejado e contínuo (OHUSCHI; MENEGASSI, 2006).

A escrita é vista como um processo, que considera as condições de produção, sistematizadas por Geraldi (1991), ancorado em Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), da seguinte forma: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d)” (GERALDI, 1991, p. 160).

As condições propostas por Geraldi (1991), e também discutidas e sistematizadas por Menegassi (2016, p. 205-206), se bem desenvolvidas, possibilitam romper com o tradicional

paradigma presente na escola em que o aluno é obrigado a escrever sobre um assunto exposto pelo professor sem conhecer nada a respeito e, portanto, não sabe o que dizer, não lhe é apresentada uma finalidade, ou seja, um objetivo para tal produção e nem mesmo um interlocutor, além do professor, uma vez que o único interlocutor do aluno é o professor que tem como principal objetivo avaliar o estudante e não ajudá-lo a constituir-se como autor.

Ao ensinar, é importante que o professor promova, por meio da interação professor-aluno, as condições necessárias para que o aluno compreenda a razão de adquirir certos conhecimentos. É necessário que o aluno tenha consciência do que estuda na escola e por que estuda, e cabe ao professor, por meio de uma teoria consistente, oferecer sentido para que o aluno se interesse e tenha condições de produzir textos, sejam escritos ou orais, uma vez que nossas ações não podem ser esvaziadas de sentido, pelo contrário, o aluno deve ter em mente a finalidade e a função social da escrita.

É importante que o aluno saiba que “escrever é trabalho” e que este trabalho se desenvolverá com a prática; como afirma Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), “escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado”, para que o aluno se constitua como autor (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 58). As autoras (1994) concebem a escrita como um processo de interação entre o escritor e o meio no qual está inserido. Sendo assim, a construção da escrita abarca momentos diversos, “como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 55). Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), é por meio da revisão que se evidencia a vitalidade do processo construtivo da escrita.

Depois de todo um trabalho de produção, é absolutamente necessário reler o texto com objetivo de revisar e, se preciso, refazer, a fim de aperfeiçoá-lo, na tentativa de aproximá-lo de uma produção digna de publicação, visto que “o texto nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões” (SERCUNDES, 1997, p. 95).

Em estudo sobre a concepção de escrita como trabalho, Menegassi (2016) elenca as características e os objetivos que devem permear a ação docente nessa perspectiva. Destacam-se, aqui, aquelas que apresentam relação direta com o objetivo e as condições de produção do presente trabalho e, por isso, sintetizam a discussão até agora apresentada sobre o tema. De acordo com o autor, para encaminhar de maneira efetiva as práticas de escrita como trabalho, o professor deve conhecer o processo de construção do texto e as especificidades do gênero a ser produzido; “conhecer as habilidades envolvidas no processo de escrita do aluno”; “desenvolver no aluno a habilidade de analisar consciente e reflexivamente o próprio texto” e “a capacidade de se assumir como autor, sujeito do seu dizer”; “definir objetivos claros para a escrita dos textos, com finalidade marcada” (MENEGASSI, 2016, 201-203).

Diante do exposto, ao conceber a escrita como um trabalho, compreende-se seu caráter processual, perpassando fases, dentre elas, revisão e reescrita que possibilitam a análise e a reflexão sobre o texto escrito assim como explicitado na próxima seção.

Interação e revisão docente

As práticas sociais apresentam essência interlocutiva; assim, o enunciado é concebido segundo alguns aspectos destacados por Brait e Melo (2005, p. 72): o interlocutor a quem o enunciado se dirige, a percepção que o locutor tem do interlocutor e a influência deste no enunciado. Sendo este último produto de uma interação, o discurso, conseqüentemente, quando dito, passa a também ser definido pelo outro, deixando de ser propriedade exclusiva do enunciadador. Entre eles – locutor e enunciado – lança-se uma ponte discursiva, havendo, desde o princípio da constituição do enunciado, o endereçamento ao outro. Logo, o outro é quem possibilita o suporte para a produção dos dizeres. Para Menegassi (2013), o jogo enunciativo entre os sujeitos fica ainda mais evidente na interação professor-aluno por meio dos processos de produção, revisão e reescrita textual.

Segundo Bakhtin, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992[1929], p. 123), ou seja, as relações pessoais que são estabelecidas ao longo da vida colaboram para a formação do indivíduo capaz e competente na interação social. Sobre este conceito, Sobral e Giacomelli (2016) explicam:

A interação entre dois interlocutores envolve a sociedade e a história, ou seja, suas posições sociais ao longo do tempo, suas diferentes posições sociais (pai-filho, professora-aluno, chefe-chefiado, pessoa de classe alta ou baixa, por exemplo) e suas relações sociais, não apenas entre si no momento da interação, mas ao longo da vida, com outras pessoas, em diversos ambientes (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1082).

No contexto escolar/acadêmico, as produções escritas são frutos de diálogos entre sujeitos que podem ser representados pelo professor e pelo aluno. No processo de escrita como trabalho, esse diálogo é imprescindível.

Conforme Menegassi (2013), as definições dos processos de revisão e de reescrita¹ fundem-se, uma vez que “não há como separar esses dois processos, e se são eles que, conjuntamente, irão aperfeiçoar, não só a escrita analisada, mas toda a forma como o autor escreve” (MENEGASSI, 2013, p. 111). Garcez (1998), assim como outros estudiosos (RUIZ, 2010; FIAD, 2013; MENEGASSI; GASPAROTTO 2016), defende a reescrita de textos como uma oportunidade do aluno interagir com o colega e, até mesmo, com o professor. Com a prática da revisão e reescrita, buscam-se soluções, raciocina-se sobre o funcionamento da língua e promove-se “um momento de autorreflexão do sujeito, um momento interpretativo de significados de ações que somente se tornam totalmente conscientes por meio da linguagem, da verbalização” (GARCEZ, 1998, p. 80-81). A reescrita é a etapa em que o aluno mais reflete e trabalha sobre seu texto (MENEGASSI, 2016) e são os encaminhamentos de revisão que vão orientar essa reflexão.

Berto (2016) destaca a relevância do diálogo no processo de revisar, mencionando que estudos recentes apontam que crianças estimuladas a escrever e a reescrever aprendem e tornam essa prática autônoma. Esse fato pode ser trazido para a realidade do ensino superior, haja vista a necessidade de trabalhos sobre a escrita acadêmica (FIAD, 2013; MARINHO, 2010). Fiad (2013) defende a reescrita em situação de ensino, a partir da concepção de escrita como trabalho

Serafini (2004) trata da interligação entre revisão e reescrita, estando a primeira voltada ao turno do professor, por meio da correção que ele realiza, enquanto a reescrita cabe ao aluno, que busca promover alterações no texto. A autora propõe, então, alguns tipos de revisão, a saber:

- Correção indicativa: consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros;
- Correção resolutiva: consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros [...] o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor;
- Correção classificatória: consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação [...]. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja de conhecimento do aluno (SERAFINI, 2004, p. 114-115).

A correção indicativa é, portanto, aquela em que se assinala o trecho ou palavra do texto que apresenta desvio, geralmente sublinhando; a resolutiva consiste em, ao identificar o desvio, já oferecer a reescrita considerada adequada, por isso, bastante utilizada para corrigir erros ortográficos, de pontuação ou de acentuação; e a correção classificatória consiste em nomear a natureza do problema, por exemplo: pontuação, coesão.

Se consideradas separadamente, a correção resolutiva é uma abordagem que não estende o trabalho de revisão ao aluno, não prioriza o diálogo. Já as correções indicativa e classificatória permitem essa reflexão, podem até mesmo ser combinadas; o professor pode indicar onde está o desvio e classificá-lo, o que auxiliaria o aluno a identificar o que precisa ser revisado.

A partir de Serafini (2004), Ruiz (2010) propõe a correção textual-interativa. Trata-se de uma

¹ Para aprofundamento a respeito dos conceitos de revisão e de reescrita no processo de escrita em documentos oficiais e em textos de estudiosos da Linguística Aplicada, sugere-se a leitura de Berto (2016).

estratégia utilizada, principalmente, quando se busca destacar problemas relacionados ao plano global do texto, ou seja, ao seu conteúdo. De acordo com Ruiz (2010), esse tipo de correção se refere a comentários mais longos do que aqueles feitos na margem do texto, configurando-se em pequenos bilhetes. Em Gasparotto e Menegassi (2015), verifica-se que a revisão textual-interativa também é efetivamente utilizada pelos professores para tratar de desvios estruturais recorrentes no texto, indicando onde estão os desvios e apresentando um bilhete ao final do texto, como uma legenda às indicações.

Menegassi e Gasparotto (2016) destacam que a revisão textual-interativa pode ser apresentada de diversas maneiras, de acordo com o objetivo da revisão. Os autores identificaram, a partir do trabalho de revisão de uma docente em textos do ensino fundamental, que a revisão textual-interativa é elaborada sob a forma de apontamento, questionamento ou de comentário. O apontamento é uma intervenção breve, geralmente indica o que deve ser feito por meio de uma assertiva: “revise a pontuação; continue a história”. O questionamento consiste em apresentar perguntas para que o aluno reflita sobre o que escreveu: “qual a referência dessa informação?”, “Como termina a história?”. E o comentário é uma abordagem mais completa que pode conter apontamentos e questionamentos na sua elaboração, é uma conversa com o aluno sobre seu texto.

Ruiz (2010) pontua que o que difere as metodologias de revisão é o caráter altamente dialógico das correções indicativa, classificatória ou textual-interativa e o caráter marcadamente monológico da correção resolutive. Na revisão mais monológica, a voz do professor se sobrepõe a do aluno, ele é quem ajusta o texto e o aluno apenas copia a sua sugestão apontada. No entanto, quando há a revisão textual-interativa, por meio de bilhetes ao aluno, por exemplo, o professor pressupõe a presença do outro no discurso, trazendo o aluno para dentro dele, revelando a “perspectiva dialógica do discurso de correção” (RUIZ, 2010, p. 80).

Ao receber o texto revisado pelo professor, o aluno inicia seu próprio processo de revisão, que parte das orientações deixadas pelo docente e culmina na reescrita. De acordo com Gasparotto e Menegassi (2015), no “movimento de tomar os apontamentos do professor e dar a eles sua própria compreensão, estabelece-se um juízo de valor que leva o aluno a considerá-los ou não em sua reescrita, o que marca sua responsividade” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015, p. 813). Assim, o aluno pode acatar ou não as indicações, o que faz com que realize “operações linguístico-discursivas” (FABRE, 1986).

A primeira operação é denominada “adição ou acréscimo”, nela há adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico. A segunda recebe o nome de “supressão”, ou seja, suprime-se um segmento (frase, sintagma, palavras, elementos gráficos) sem substituí-lo por outro; na “substituição”, suprime-se um segmento, substituindo-o por outro e, por fim, no “deslocamento”, modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frases, as palavras, os sintagmas etc. Essas operações ocorrem de acordo com a abordagem de revisão utilizada pelo docente; uma correção resolutive, por exemplo, leva à substituição de uma palavra ou trecho por outro já apresentado pelo professor. Já uma revisão textual-interativa em forma de questionamento geralmente leva à adição de informações no texto (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

Este estudo, no âmbito do ensino superior, optou por estudar a revisão e a reescrita do gênero plano de aula, considerando que a revisão a partir do gênero abrange os diferentes aspectos fundamentais à construção textual, como interlocutor, estilo e objetivo comunicativo (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015). Essa abordagem orienta o olhar do revisor para além dos aspectos estruturais e leva ao diálogo com o aluno por meio de revisões temáticas, voltadas ao conteúdo do texto e considerando que as determinadas construções discursivas nem sempre apresentam desvio, mas podem não estar apropriadas ao gênero produzido, consideradas suas condições de produção e de circulação social.

Geração dos dados da pesquisa

Na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas IV, os professores em formação são levados a elaborar e a aplicar oficinas de leitura e/ou escrita, com duração de 10h/a, nas escolas públicas da cidade. Sendo assim, os 25 professores em formação, divididos em seis grupos, foram cadastrados no Projeto de Extensão (UFT): “Propostas de oficinas com gêneros do argumentar em sala de aula”, com o objetivo de

desenvolver propostas de oficinas envolvendo os gêneros argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor e resenha crítica), em turmas dos ensinos fundamental e médio de uma escola pública.

Os professores em formação passaram por estudos teóricos e discussões em sala de aula; posteriormente, foram construindo as oficinas, junto com os planos de aula, que foram revisados pela professora-supervisora; por fim, apresentaram as microaulas para os colegas de sala e revisaram o que era preciso antes da aplicação na escola-campo.

Em função do número de planos de aula, este estudo optou por selecionar aqueles com atividades voltadas para o gênero artigo de opinião. Os professores em formação produziram quatro planos de aula (versão inicial), que foram revisados pela professora e devolvidos aos alunos. Eles reescreveram os quatro planos, em resposta à revisão da docente (versão final). Dessa forma, nesta pesquisa, foram selecionados, para análise, os quatro planos que foram revisados e os quatro que foram reescritos, totalizando oito planos.

A fim de auxiliar na leitura da análise, ela está organizada de acordo com os passos da pesquisa: (a) o primeiro passo foi analisar as intervenções² da professora-supervisora realizadas na primeira versão do texto (realizada em 01/03/2015), com o objetivo de verificar qual(is) o(s) tipo(s) de revisão utilizados (indicativa, resolutiva, classificatória, textual-interativa); (b) a partir da revisão da primeira versão, passou-se para a segunda versão (entregue em 17/03/2015), examinando as respostas dos professores em formação à revisão da professora-supervisora, destacando as operações linguísticas utilizadas (adição, supressão, substituição, deslocamento); (c) por fim, por meio dos levantamentos, verificou-se de que forma as características próprias do gênero encaminham o processo de revisão e de reescrita.

Com isso, foi possível identificar o tipo de revisão utilizada pela professora-supervisora na leitura dos planos, as operações usadas pelos professores em formação para reescrever e, por fim, como as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão da professora e de reescrita por parte do aluno.

Revisão textual desenvolvida pela professora-supervisora

De acordo com Fiad (2013), o mito de que o aluno deve chegar à universidade pronto para ler e escrever advém da noção de que deve dominar um conjunto de competências para depois transferi-las para diversos contextos. A escrita de alguns gêneros acadêmicos é um ato complexo, por isso, na disciplina de Estágio Supervisionado IV, busca-se trabalhar, com professores em formação, o desenvolvimento e a aprendizagem das especificidades do gênero plano de aula, haja vista ser um texto que muitos desconhecem. A relevância do plano de aula como uma das etapas da ação docente está na sua intersecção entre a teoria e a prática. É por meio dele que o professor refletirá sobre suas concepções teóricas de ensino, língua, linguagem e escrita, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre seus interlocutores e sobre o contexto em que se dará o ensino. É uma construção da consciência do professor acerca do processo de ensino que é possibilitada pela linguagem (FUZA, 2012).

A revisão, a partir do gênero plano de aula, no âmbito deste artigo, envolve os seguintes aspectos: a) a composição do gênero; b) o estilo de escrita do gênero; c) o conteúdo que, neste caso, deve considerar a teoria que sustenta o trabalho do professor em formação; d) o conteúdo próprio do plano de aula, que descreve quais serão os procedimentos e como serão realizados; e) o conteúdo referente ao gênero discursivo a ser trabalhado em sala de aula, o artigo de opinião, considerando como o professor em formação apresenta esse gênero em seu plano.

A fim de organizar a análise, os dados foram organizados nos seguintes eixos: tipos de revisão, operações linguísticas encontradas na reescrita dos planos e a revisão construída a partir do gênero discursivo.

Na sequência, é destacado o total de revisões (comentários) presentes em cada um dos quatro planos de aula, que foram revisados pela professora (versão inicial).

2 A revisão dos planos dos professores em formação se deu por meio da ferramenta de "Comentários" do *Word*, sendo, assim, todo o processo de diálogo entre professora-supervisora e estagiários foi mediado pelo computador. As revisões, então, aparecem na margem do texto, tendo em vista o recurso do comentário.

Tabela 1. Total de revisões em cada plano

Planos	Ocorrências
1	15
2	09
3	10
4	09
Total de revisões	43 ¹

Fonte: elaboração das autoras.

Ao analisar todas as revisões realizadas, constata-se a predominância de algumas abordagens, conforme evidencia a tabela seguinte:

Tabela 2. Revisões encontradas nos planos revisados pela professora.

Revisão	Ocorrências
Resolutiva	24
Textual-interativa	15
Indicativa	04
Total de operações	43

Fonte: elaboração das autoras.

Observa-se o número maior de revisões resolutivas (24) e, na sequência, a revisão textual-interativa (15) e indicativa (4). Tal quadro pode indicar uma tentativa de possibilitar um diálogo maior com o professor em formação por meio de comentários, repensando-se o emprego apenas da indicação de erros. Na sequência, destacam-se exemplos dos tipos de revisão presentes nos planos.

Tipos de revisão presentes nos planos

Revisão resolutiva

Nos quatro planos de aula (versão inicial), revisados pela professora, foram demarcadas 43 revisões, dentre as quais 24 correspondem à correção resolutiva. Ela se dá quando a professora-supervisora observa a inadequação e a corrige no próprio texto, ou seja, corrige a ortografia ou até um período inteiro que esteja escrito de forma incorreta, fazendo sempre os apontamentos, escrevendo a palavra correta ao lado da errada. Exemplos de correção resolutiva feitas pela professora-supervisora retirados do plano de aula 1:

Primeira versão – Plano de aula 1 - dia 01/03/2015

Objetivos:

- Conhecer os elementos **estruturais** caracterizadores do gênero discursivo;

[U5] Comentário: Sugiro o termo **composicionais**, pois “estruturais” dá noção de estrutura, algo fixo e acabado e sabemos que nos gêneros, embora haja estabilidade, também podemos falar de instabilidade.

[U5] Comentário [da professora-supervisora]: Sugiro o termo: “composicionais”, pois “estruturais” dá noção de estrutura, algo fixo e acabado e sabemos que nos gêneros, embora haja estabilidade, também podemos falar de instabilidade.

Segunda versão – Plano de aula 1 - dia 17/03/2015

Objetivos:

- Conhecer os elementos **composicionais** caracterizadores do gênero discursivo;

Na primeira versão do plano, a professora-supervisora, ao fazer as correções, sugere ao professor em formação a alteração do termo “estruturais” por “composicionais”, tendo em vista a noção “fixa” e “acabada” do termo “estrutura” para o texto. O professor em formação acata ao sugerido pela professora-supervisora³ que busca explicar o emprego da palavra, no contexto do plano de aula. Como se nota, esta intervenção não se deu de maneira impositiva⁴, pois a professora, por meio de comentário, sugere a substituição de uma palavra. Com essa abordagem da docente, a correção resolutive passou a ser formativa, pois justifica a substituição pela adequação do discurso à ancoragem teórica que segue aquele plano de aula.

Embora o número de revisões resolutive tenha sido alto, sua abordagem não ocorreu de forma monológica, pois nessas revisões, assim como nas indicativas, a professora-supervisora combinou a intervenção com uma revisão textual-iterativa, afastando-se de uma correção meramente estrutural e promovendo o diálogo com o aluno, levando-o a reconhecer-se como sujeito autor.

Revisão textual-iterativa

Em 15 marcas de revisão, podemos perceber que a professora-supervisora trabalhou com a correção textual-iterativa, visto que essa revisão não trabalha só com os erros ortográficos ou com a forma composicional do gênero textual revisado, mas ela atribui um sentido mais amplo à revisão feita pela professora-supervisora. Para demonstrar como ela, de fato, acontece, destaca-se do plano de aula 2 um exemplo de correção textual-iterativa feita pela professora-supervisora para nortear esta análise.

Primeira versão – Plano de aula 2 – dia 01/03

Procedimentos/ Metodologia	
<p>- Debate em sala de aula sobre o tema: “Lei proíbe o uso de celular em sala de aula (em anexo).” (30 min.) [...]</p>	<p>[U21] Comentário: Como será este debate? Como vão organizar? Alunos a favor e contra o uso? Quais argumentos eles vão usar? Onde vão registrar os argumentos? Como vocês avaliarão o debate?</p> <p>O debate é um gênero específico bastante relevante quando trabalhamos com o artigo de opinião em sala de aula, pois desenvolve a posição reflexiva dos alunos. Sendo assim, é preciso organizá-lo da melhor forma possível: um lado da turma a favor da temática, outro contra e, também, a presença de um público júri. Tentem descrever melhor a atividade do debate no plano.</p> <p>Algumas sugestões: Podem pedir para que cada grupo tenha um responsável por marcar no caderno o que vai ser falado no debate para que, no momento deles produzirem, eles tenham argumentos.</p> <p>Um elemento para alimentar a discussão é a notícia sobre a lei que proíbe (podem procurar na net). Vocês têm mais textos? Poderiam trazer mais textos falando dos benefícios e malefícios e cada grupo (cada dois grupos) ficaria responsável por defender o ponto de vista.</p>

³ As alterações realizadas pelo professor em formação serão grafadas em negrito a fim de evidenciar ao leitor a resposta do aluno à revisão.

⁴ Não houve imposição no discurso da professora, no sentido da obrigatoriedade do emprego do termo “composicionais”, em vez de “estruturais”. Contudo, tem-se conhecimento do papel exercido hierarquicamente pelo professor e pelo aluno no contexto escolar. De qualquer forma, acredita-se que o professor em formação poderia ou não acatar a solicitação; mas, ao considerar a intervenção da professora como um momento de ensino, opta por empregar o termo “composicionais”.

[U21] Comentário [da professora-supervisora]:

Como será este debate? Como vão organizar? Alunos a favor e contra o uso? Quais argumentos eles vão usar? Onde vão registrar os argumentos? Como vocês avaliarão o debate?

O debate é um gênero específico bastante relevante quando trabalhamos com o artigo de opinião em sala de aula, pois desenvolve a posição reflexiva dos alunos. Sendo assim, é preciso organizá-lo da melhor forma possível: um lado da turma a favor da temática, outro contra e, também, a presença de um público/júri. Tentem descrever melhor a atividade do debate no plano.

Algumas sugestões:

Podem pedir para que cada grupo tenha um responsável por marcar no caderno o que vai ser falado no debate para que, no momento deles produzirem, eles tenham argumentos.

Um elemento para alimentar a discussão é a notícia sobre a lei que proíbe (podem procurar na net). Vocês têm mais textos? Poderiam trazer mais textos falando dos benefícios e malefícios e cada grupo (cada dois grupos) ficaria responsável por defender o ponto de vista.

Segunda versão – Plano de aula 2 – dia 17/03

Procedimentos/Metodologia

- Debate em sala de aula sobre o tema: **“Lei proíbe o uso de celular em sala de aula” (anexo) e “O dilema do celular na escola: permitir ou proibir?”**. Dividiremos a turma em três grupos (5 min.).

- **O primeiro grupo defenderá a ideia de que é contra o uso do celular em sala de aula; o segundo grupo defenderá a ideia de que é a favor do uso do celular em sala (esses dois grupos ficarão sentados frente a frente); o terceiro grupo será o público, que, através de palmas, se manifestará cada vez que uma opinião lhe pareça convincente.**

O debate funciona assim: após as leituras dos textos, iremos orientar os alunos a partir das orientações:

- **Distribuiremos entre os grupos cópias dos textos para fazerem a leitura e grifarem os argumentos dos textos, grupo A fará a leitura do texto “Lei proíbe o uso de celular em sala de aula (em anexo) e grupo B “O dilema do celular na escola: permitir ou proibir? (5 min.)**

-**Os alunos terão um tempo para formular suas argumentações no caderno, logo após, alguém do grupo do “NÃO” ou do “SIM” inicia apresentando um argumento ou opinião. O outro grupo tem direito de réplica. E, assim, sucessivamente com as diversas argumentações. (10 min)**

- **Assim, será iniciado o debate. Cada grupo terá a oportunidade de argumentar e contra argumentar dentro de um tempo estabelecido pelas oficinas, ainda assim, desempenharemos o papel de mediadoras, sendo assim, controlaremos o tempo e a sequência de direito de palavra, além de estimular os espectadores a se manifestarem. (20 min.)**

-**O terceiro grupo será os espectadores que poderão bater palmas quando concordarem com a argumentação (as oficinas estimularão essa participação). Após cada lado ter apresentado seu argumento e ter tido a oportunidade de responder a informação apresentada pelo outro lado, deixaremos que os alunos que não participaram façam perguntas. (10 min.)**

- **O vencedor do debate será escolhido através do terceiro grupo com o direito do voto secreto, premiaremos um determinado número de pontos para o lado que fornecer mais informação, respondido mais efetivamente ao outro lado, e respondido mais perguntas da plateia. (5 min.)**

- **Após o debate, faremos os comentários necessários, como, por exemplo, quem mudaria de opinião após o debate e porque mudaria. (5 min.)**

Neste exemplo, o professor em formação adicionou mais informações sobre o debate de acordo com as observações feitas pela professora-supervisora, mostrado no segundo exemplo. A professora inicia sua revisão, instigando o aluno, por meio de questionamentos que evidenciam as informações que faltam ao leitor. Ainda que, no gênero plano de aula, o leitor possa ser o próprio autor, ao retomá-lo no desenvolvimento da aula, a inserção das informações pode auxiliar o professor em formação a elaborar melhor para si a forma como desenvolverá sua aula, ficando

mais seguro da coerência e da pertinência de seus encaminhamentos.

Após instigar, por meio dos questionamentos, a professora apresenta um comentário altamente formativo, orientando sobre o gênero discursivo sobre o qual trata o plano de aula: “O debate é um gênero específico bastante relevante quando trabalhamos com o artigo de opinião em sala de aula, pois desenvolve a posição reflexiva dos alunos. Sendo assim, é preciso organizá-lo da melhor forma possível: um lado da turma a favor da temática, outro contra e, também, a presença de um público/júri. Tentem descrever melhor a atividade do debate no plano”. Na sequência, para melhor instrumentalizar a revisão e a reescrita, a professora elabora sugestões de revisão, oferecendo caminhos possíveis para uma reescrita pertinente. Assim, na reescrita, o professor em formação poderá refletir sobre sua escrita, sobre a teoria na qual se fundamenta e sobre o desenvolvimento de sua aula.

Os autores Gasparotto e Menegassi (2013) “consideram [que] um ponto de fundamental importância para o processo de revisão e reescrita é o seu caráter recursivo, pois a revisão pode ser retomada pelo autor no momento de construção do texto, isto é, na reescrita da primeira versão findada” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30). Pensando desse modo, podemos perceber que, quando o professor em formação revisa, reavalia e reescreve o seu texto, as chances de adequação, quanto aos modos sociais de dizer, de acordo com o gênero, tornam-se ainda mais contundentes, pois, a partir dos questionamentos e comentários da professora-supervisora, o professor em formação aprenderá como, de fato, caracteriza-se o gênero trabalhado e como ele circula em uma sociedade. Outro ponto a ser destacado é o fato de os planos terem sido devolvidos após dezesseis dias da primeira revisão. Isso faz com que o aluno tenha tempo suficiente para se distanciar de seu texto e lê-lo de forma crítica, tornando-se leitor de seu próprio enunciado (FUZA, 2007).

O plano aqui exemplificado focava o desenvolvimento de um debate sobre o gênero artigo de opinião, mas não estava bem especificado sobre o que seria feito com o gênero debate e a professora-supervisora pôde orientar o professor em formação sobre como o debate se desenvolveria. Percebe-se, na segunda versão do plano, que a reescrita, a partir da revisão textual-interativa, abrange de forma mais ampla as necessidades de aprendizagem do orientando em questão; o professor em formação, ao reescrever o seu texto, adicionou informações, ou seja, ele contextualizou como, de fato, seria desenvolvido o debate em questão, deixando o plano ainda mais rico e com mais informações para orientá-lo no desenvolvimento da aula.

Ao fazer uma correção na qual interage com o professor em formação, a professora-supervisora permite que haja uma troca de conhecimentos, fazendo do professor em formação um agente de seu próprio conhecimento e não um mero espectador. De acordo com Menegassi e Gasparotto (2016), o questionamento é um recurso muito eficaz quando se objetiva motivar a inserção de informações no texto, pois as perguntas são um alerta para que o autor atente para a compreensão por seu leitor. Os autores também explicam que os comentários são efetivos para estabelecer diálogos mais abertos, tanto para formar, ensinar aspectos de conteúdo ou próprio do gênero, quanto para comentar sobre o desenvolvimento do processo de escrita do aluno.

Correção indicativa

Nas outras quatro correções, a professora-supervisora trabalhou com a correção indicativa que consiste em marcar frases ou períodos que apresentam erros ou são pouco claros. Nos planos analisados, a professora-orientadora indicou o erro para o professor em formação e deixou que ele próprio o corrigisse, não sugerindo soluções. Ainda assim, mais uma vez, a mediação pela revisão prezou pelo processo de interação, tendo em vista a indicação seguida de comentário. Segue um exemplo de correção indicativa feito pela professora-supervisora retirado do plano de aula 1:

Primeira versão – Plano de aula 1 – dia 01/03

PLANO DE AULA

Acadêmico(a):
Acadêmica 1
Acadêmica 2
Acadêmica 3
Acadêmica 4

[U1] Comentário: Teremos quatro planos a serem aplicados na turma 23.05 (e, também na turma 23.01). Por isso, sugiro que enumerem os planos para melhor organização.

[U1] Comentário [da professora-supervisora]:

Teremos quatro planos a serem aplicados na turma 23.05 (e, também na turma 23.01). Por isso, sugiro que enumerem os planos para melhor organização.

Segunda versão – Plano de aula 1 - dia 17/03

PLANO DE AULA - 01

Acadêmico (a):

Acadêmica 1
Acadêmica 2
Acadêmica 3
Acadêmica 4

O objetivo dessa revisão foi orientar o professor em formação sobre como é constituído o gênero trabalhado e como a enumeração dos planos de aula facilitaria o processo de ensino e de aprendizagem que ele adquiriria ao saber qual seria o plano da primeira aula, da segunda e, assim, sucessivamente. Sendo assim, a supervisora apenas indica ao professor em formação o que deve ser ajustado, cabendo a ele realizar a ação. A apresentação de um comentário sobre a necessidade de numerar o plano certamente fará o aluno entender melhor a orientação e considerá-la ao produzir outros planos de aula que seriam solicitados.

Operações linguístico-discursivas encontradas na reescrita

Entender como o próprio gênero influencia o desenvolvimento da escrita é compreender necessariamente os meios em ele circula e no qual está inserido. A escrita e a reescrita do gênero plano de aula são uma forma importante de professores em formação compreenderem e aprenderem mais sobre um processo imprescindível sobre a sua formação e analisar criticamente a prática profissional, mas também ampliar as capacidades de escrita e reescrita, de interpretação e de expressão do conhecimento.

Em relação às operações linguístico-discursivas, a análise dos planos indicou que os professores em formação realizaram as seguintes operações:

Tabela 3. Operações linguístico-discursivas utilizadas na reescrita pelos professores em formação

Operações linguístico-discursivas	Ocorrências
Adição	31
Supressão	05
Substituição	07
Total de operações	43

Fonte: elaboração das autoras.

Na Tabela 3, percebe-se que, das operações utilizadas nas reescritas dos planos pelos professores em formação, 31 foram de adição, ou seja, o orientando adicionou informações ao texto, a partir dos apontamentos feitos pela professora-supervisora. Destaca-se um exemplo de adição na segunda versão do plano analisado.

Primeira versão – Plano 3 – dia 01/03

Procedimentos/Metodologia:

- Discussão a partir dos argumentos levantados no debate e na leitura do Artigo de opinião “Lei proíbe o uso de celular na sala de aula” - 20 min.;
- Comentar a forma composicional – 10 min.;
- Realizar atividades sobre as condições de produção do texto “Lei proíbe o uso de celular na sala” – 15 min.;
- Corrigir as atividades – 15 min.;

[u30] Comentário: Como? Quais questões? Como vai ser o fim do debate? Como vocês vão agir?

[u31] Comentário: Do artigo que fala sobre a proibição? Trabalharão a forma composicional com base nos textos que usarão para fundamentar o debate? Comentarão oralmente apenas?

[u32] Comentário: De que forma solicitarão as condições de produção do artigo? Podem trazer mais algum texto. Ou podem pedir para que cada grupo veja as condições de um texto, como o usado para fundamentar o debate.

Comentários [da professora-supervisora]:

[U30] Como? Quais questões? Como vai ser o fim do debate? Como vocês vão agir?

[U31] Do artigo que fala sobre a proibição? Trabalharão a forma composicional com base nos textos que usarão para fundamentar o debate? Comentarão oralmente apenas?

[U32] De que forma solicitarão as condições de produção do artigo? Podem trazer mais algum texto. Ou podem pedir para que cada grupo veja as condições de um texto, como o usado para fundamentar o debate.

Segunda versão – Plano 3 - dia 17/03

Procedimentos/Metodologia:

- Discussão a partir dos argumentos levantados no debate e na leitura dos Artigos de opinião, “Lei proíbe o uso de celular na sala de aula” e “O dilema do celular na escola: permitir ou proibir?”. **Levantaremos questões, como: Por que vocês pensam assim? Vocês têm algum dado estatístico que comprove o que sustentam? Já leram sobre esse assunto? O que falava os textos (artigo de opinião)? Conhecem situações similares? Se sim, o que aconteceu? (10 min);**
- **Encerraremos as discussões e o debate com a escolha do grupo que melhor argumentou com os seguintes critérios: As normas foram respeitadas? O debate foi fluente? As posições ou teses foram claramente explicitadas, em cada caso? Que estratégias argumentativas foram usadas pelos debatedores? Que argumentos principais foram utilizados contra e a favor de cada tese? Os argumentos foram convincentes? Por quê? Foi possível chegar-se a algumas conclusões? Por quê? Que sugestões o grupo 2 faria para os subgrupos A e B, que representam o grupo 1, no sentido de melhorar o desempenho? (10 min);**
- **Comentaremos as condições de produção do texto “Lei proíbe o uso de celular na sala de aula”, com perguntas, como: Em que veículo o texto foi publicado? É bastante conhecido do público? Que tipo de autor o escreveu? Além do nome, há mais informações sobre ele? Qual é o assunto principal abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação? Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período? Para que tipo de leitor o artigo se dirige? Que importância essas informações podem ter para esse leitor? Com que finalidade esse assunto é abordado? Considerando que se trata de textos argumentativos, Que ideia ou tese o autor parece defender? Com que argumentos? (10min);**
- Comentar a forma composicional do artigo “Lei proíbe o uso de celular na sala de Aula” (8 min);
- **Realizar atividades sobre as condições de produção dos textos (anexos), “Uma proibição necessária” e “O dilema do celular na escola: proibir ou permitir”, cada grupo fará de um texto (15 min);**
- Corrigir as atividades (10 min).

O excerto mostra a revisão docente marcada por diversos questionamentos e um comentário. O plano de aula está muito sucinto na primeira versão e a professora, na posição de leitora e revisora, questiona, comprovando a falta de informações no texto do autor. É muito possível que o professor em formação já tivesse em mente todas essas informações, mas não considerou necessário colocá-las. A revisão mostra que essas informações precisam ser inseridas, a fim de que a professora-supervisora compreenda como as aulas serão desenvolvidas, e de que o professor em formação elabore por escrito seus encaminhamentos, internalizando-os de maneira efetiva. A revisão da docente remete ao apresentado por Menegassi e Gasparotto (2016) de que o questionamento “instiga o acréscimo de informações” e na reescrita “manifesta a compreensão pelo aluno do problema localizado”; o comentário “indica interação entre professor e aluno [...], permite diálogo com o texto, apresenta sugestões” (MENEGASSI; GASPARTOTTO, 2016, p. 1043).

Ao reescrever o plano de aula, partindo da revisão docente, o orientando adicionou

informações sobre como, de fato, seria a discussão após o debate, o professor em formação colocou diretrizes a seguir que corroborariam não só com o seu aprendizado, mas com o do discente também.

De acordo com a forma de revisão realizada pelo professor, há a utilização de certas operações por parte do aluno. Em razão de a professora-supervisora buscar entender e tentar desenvolver melhor as ideias do plano, ela fez uso dos bilhetes; conseqüentemente, cabe aos professores em formação adicionar ideias, refletir sobre o que foi lido, a fim de atender ao esperado pela leitora do texto.

Destaca-se um exemplo de supressão realizado pelo professor em formação no processo de reescrita do gênero plano de aula.

Primeira versão – Plano 1 - dia 01/03

<p>Procedimentos/Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das acadêmicas – 03 min.; - Apresentação do projeto e porque do gênero escolhido – 5 min.; [...] 	<p>[u7] Comentário: O porquê</p>
---	---

Segunda versão – Plano 1 -- dia 17/03

<p>Procedimentos/Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das acadêmicas – 03 min.; - Apresentação do projeto e do gênero escolhido – 5 min.; [...]

Percebemos, nesse exemplo, que, ao reescrever o plano, o professor em formação preferiu suprimir o “porquê”. A supressão acontece quando o orientando não constatou a necessidade de continuar com a palavra ou a frase, pois, ao reescrever o texto, ele percebe que, ao retirar a palavra, o texto ficará mais completo. A revisão da professora-pesquisadora aponta para a substituição de uma palavra por outra, via correção resolutive, sem justificar essa necessidade, provavelmente considerando que, pelo nível de aprendizado do professor em formação, possa apenas não ter percebido o desvio. Isso se comprova porque, ao observar a correção, este retoma seu texto e considera outra possibilidade de reescrita que também seria pertinente, por meio da supressão. Esse exemplo nos remete a um trabalho efetivo de escrita como trabalho em sala de aula, pois como já há um diálogo estabelecido entre professora e alunos, estes não objetivam unicamente atender ao desejado pela docente, mas veem a revisão como um momento de reflexão em que se reconhecem como sujeitos autores, como orienta Menegassi (2016).

Um exemplo de substituição realizado pelo professor em formação é destacado na sequência.

Primeira versão – Plano 3 – dia 01/03

<p>Avaliação:</p> <p>Será uma avaliação contínua através de observação da coerência entre as respostas das atividades produzidas e o que foi discutido em sala de aula. Será analisada também a participação nas atividades propostas e se o objetivo realmente foi alcançado.</p>	<p>[U33] Comentário: A avaliação, aqui, será com base no próprio debate, não? Qual grupo alcançou ou conseguiu convencer o público? Como o vencedor será escolhido?</p>
---	--

<p>[U33] Comentários [da professora-supervisora]:</p> <p>A avaliação, aqui, será com base no próprio debate, não? Qual grupo alcançou ou conseguiu convencer o público? Como o vencedor será escolhido?</p>
--

Segunda versão – Plano 3 – dia 17/03

<p>Avaliação:</p> <p>O vencedor do debate será escolhido através do terceiro grupo com o direito do voto secreto; premiaremos com um número de pontos o lado que fornecer mais informação, ter respondido mais efetivamente ao outro lado, e respondido mais perguntas da plateia.</p>
--

O professor em formação fez uso, neste exemplo, da operação linguística de substituição, ou seja, a partir dos questionamentos da professora-supervisora sobre a avaliação a ser utilizada na discussão do debate, o professor em formação percebeu que a avaliação não condizia com o que seria discutido em sala de aula, reescrevendo uma nova forma de avaliar os discentes no processo de ensino e de aprendizagem. A substituição realizada pelo aluno mostra não só que ele atendeu à solicitação da professora-supervisora, mas que há entre eles um trabalho efetivo de interação que ensina por meio da revisão. O professor em formação foi alertado e compreendeu que o encaminhamento apresentado não ia ao encontro das bases teórico-metodológicas nas quais se apoiava a aula.

A revisão construída a partir do gênero discursivo

A partir dos apontamentos realizados pela professora-supervisora nas primeiras versões dos planos de aula, foram constatadas as revisões resolutiva, textual-interativa e indicativa. As revisões resolutiva e indicativa estão, de modo geral, voltadas basicamente para questões de ortografia, de pontuação etc. Já a revisão pautada nos bilhetes orientadores demonstrou que os comentários deixados para os professores em formação estavam voltados para problemáticas ligadas ao gênero, à questão temática.

Assim, observaram-se as revisões textual-interativas e, a partir delas, verificaram-se quantas se referiam ao gênero trabalhado. O Quadro 1, apresentado na sequência, destaca os critérios que possibilitam dizer que a revisão da professora-supervisora é específica do gênero trabalhado:

Quadro 1. Apontamentos e comentários do gênero.

Aspecto considerado	Apontamentos e comentários da professora-supervisora
Organização composicional	- enumeração dos planos; - data da aula; - nome do professor regente (escola); - especificação do ano/série; - especificação das referências.
Tema	- Descrição dos procedimentos/metodologia; - descrição da avaliação empregada.
Estilo	- Pontuação (vírgulas para enumeração de descrições); - escolha lexical de acordo com o aporte teórico que fundamenta o estágio.

Fonte: elaboração das autoras.

Como mostra representativa, destaca-se a análise de algumas dessas revisões. Quanto à organização composicional:

Primeira versão – Plano de aula 1 – dia 01/03

Escola: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Data: 03/2015	[u2] Comentário: A data da aplicação das oficinas será: 18/03/2015.
-------------------------------------	----------------------	--

Segunda versão – Plano de aula 1 – dia 17/03

Escola: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Data: 18/03/2015
-------------------------------------	-------------------------

Percebe-se que, em relação à composição do gênero, o professor em formação comete inadequações como, por exemplo, não colocar a data exata das suas oficinas. A partir das revisões feitas pela professora-supervisora, o professor em formação reconhece seu erro e o corrige, facilitando, assim, a diferenciação dos planos e a aplicação das aulas as quais ministraria.

Com relação à temática, destacam-se os apontamentos e comentários direcionados aos “Procedimentos/Metodologia”:

Primeira versão – Plano de aula 4 – dia 17/03

<p>Procedimentos/Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação da turma em dupla ou trio (3 min.); - entrega dos recortes dos artigos e orientações para o desenvolvimento da atividade (6 min.); - produção de um parágrafo de argumentação a respeito do tema no texto (20 min.); - recolhimento da produção pelas acadêmicas para correção (10 min.); - devolução para reescrita (10 min.); - construção de painel com a produção argumentativa do artigo escolhido pelos alunos (5min.); - fixar o trabalho no mural da escola (5 min.). 	<p>[U39] Comentário: Que recortes de artigos são esses? Quais artigos? Sobre o tema do celular ainda?</p> <p>[U40] Comentário: O que exatamente deve constar neste parágrafo? O posicionamento deles? Quais as condições de produção do texto? Podem construir um comando de escrita para ser repassado para os alunos.</p>
---	---

Comentários [da professora-supervisora]:

[U39] Que recortes de artigos são esses? Quais artigos? Sobre o tema do celular ainda?

[U40] O que exatamente deve constar neste parágrafo? O posicionamento deles? Quais as condições de produção do texto? Podem construir um comando de escrita para ser repassado para os alunos.

Segunda versão – Plano de aula 4 – dia 01/03

<p>Procedimentos/Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação da turma em dupla ou trio (3 min.); - Produção de um texto, iniciando com tema, introdução e argumentação a respeito do tema trabalhado na sala (20 min.); - Recolhimento da produção pelas acadêmicas para correção (10 min.); - Devolução para reescrita (10 min.); - Construção de painel com a produção argumentativa do artigo escolhido pelos alunos (5min.); - Fixar o trabalho no mural da escola (5 min.).

Ao observar a reescrita dos procedimentos metodológicos, na segunda versão do plano, pode-se perceber que o professor em formação acrescentou informações importantes, a partir dos questionamentos e da sugestão da professora-supervisora. Os professores em formação foram alertados a considerarem as condições de produção (MENEGASSI, 2016), colocarem-se como alunos e perceberem as orientações que lhes seriam importantes no momento da produção. A revisão da professora-supervisora foi, portanto, para além do gênero plano de aula e mediu a futura prática dos alunos, que provavelmente encaminhariam uma proposta falha de produção textual, não fosse o efetivo trabalho de revisão do plano.

Quanto ao estilo, destacam-se as orientações de revisão do uso da pontuação.

Primeira versão – Plano de aula 1 – dia 17/03

<p>Objetivos:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero Artigo de opinião em suas dimensões <u>linguísticas</u> e sociais; <p>[...]</p>	<p>[U5] Comentário: Desnecessária a vírgula.</p>
---	---

Segunda versão – Plano de aula 1 – dia 01/03

<p>Objetivos:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero Artigo de opinião em suas dimensões linguísticas e sociais; <p>[...]</p>

A professora sublinha o uso da vírgula em “linguísticas, e sociais”, demarcando ser desnecessária. Este é um exemplo claro de correção resolutive, pois é perceptível a intenção da professora-supervisora em assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto (RUIZ, 2010). Nesse caso, considerado o nível de ensino em que se encontra o aluno, não foi apresentada uma justificativa para o não uso da vírgula, apenas a orientação para suprimi-la. O professor em formação, ao reescrever a frase, suprimiu a vírgula e muda o estilo da escrita do objetivo proposto.

Conforme Gasparotto e Menegassi (2013), assim como Fuza e Menegassi (2012), o ato de partir das características do gênero para efetivar a revisão é conseqüentemente considerar a escrita como um trabalho, como um processo que acontece quando o professor atua como coprodutor do texto, buscando orientar a respeito da finalidade, do interlocutor e do gênero (MENEGASSI, 2010).

Considerações finais

Por meio da análise de planos de aula, constatou-se que as revisões mais exploradas pela docente foram a resolutiva, a textual-interativa e a indicativa. Mesmo nas revisões resolutivas e indicativas, a professora-supervisora promoveu diálogo com os professores em formação, acrescentando comentários e questionamentos que instigavam e explicitavam a necessidade do trabalho de revisão pelos próprios autores. Diante da revisão dos planos, os professores em formação utilizaram as operações linguísticas de adição, supressão e substituição. A primeira foi a mais empregada, o que comprovou o atendimento à revisão da docente e a efetiva interação entre os interlocutores. As revisões foram positivamente atendidas porque a professora-supervisora apresentou explicações para suas revisões, comentários sobre os desvios e, por vezes, sugestões de reescrita, mediando o processo de escrita e reconhecendo a importância do sujeito autor.

A revisão da professora-supervisora também dialogou com aspectos constituintes do gênero: tema, forma composicional e estilo próprios do plano de aula. A fim de auxiliar na melhoria da escrita dos textos, a professora-supervisora questionou a respeito dos procedimentos da aula, elaborada pelo professor em formação, solicitando maiores explicações sobre o que se pretendia realizar em sala, dentre outros fatores.

O processo de revisão e reescrita em planos de aula, analisado neste trabalho mostra que, a partir da reflexão promovida pela professora-supervisora, o professor em formação passou a ter a devida atenção ao processo de escrita, entendendo-o como contínuo. Ao reescrever seus planos, o professor em formação tem a oportunidade de analisar, interpretar e entender seus próprios textos, assim como refletir sobre a intersecção entre a teoria, a metodologia e a prática. Ele coloca os conhecimentos linguísticos em prática, melhorando a competência de sua escrita e tornando-se, cada vez mais, crítico daquilo que escreve. A reescrita, aqui, entendida como ferramenta metodológica a ser explorada na formação superior, contribui para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Diante do exposto, pode-se constatar que a análise apresentada não permite apenas que os professores em formação passem a conhecer os elementos que estruturam o gênero plano de aula e o modo como ele é constituído, mas também possam perceber a importância de conhecer o instrumento com o qual trabalhará em sala de aula quando for um professor no exercício da profissão e não mais em formação.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1992[1929].

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enuniação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-78.

BERTO, J. C. B. **Estudo Teórico-Metodológico dos Conceitos de Revisão e Reescrita nos Documentos Curriculares Oficiais e Referenciais Curriculares Brasileiros**. 265f. Tese (Doutorado em Letras) –

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FABRE, C. La reécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. A. (org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto 1994.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.13, n.3, p. 463-480, set./dez. 2013.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GASPAROTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Orientações teórico-práticas na revisão textual docente com o gênero discursivo 'narrativa de terror'. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 4, 2013, Maringá. **Anais...**2013, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/156t.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. **Forum Linguístico**. Florianópolis, v.12, n.3, p.808-826, jul./set.2015.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LESSARD, C; TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. De João Batista Kreuch. Petrópolis, Vozes, 1991.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1998.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. In: SEMANA DE LETRAS, 10, 2006, Jandaia do Sul. **Anais...**2006, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/mcgohuschi2.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

SERGUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. *In*: GERALDI, J. W. CITELLI, B. (Coord.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

Recebido em 26 de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.