

A ATUAÇÃO DOCENTE E A REESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES

TEACHING PERFORMANCE AND THE REWRITING OF SCHOOL TEXTS

Carlos Eduardo Navarro Aquino¹

Rogério Soares de Oliveira²

Resumo: A produção de texto é uma atividade essencial para as pessoas. Numa perspectiva do ensino da escrita com foco no processo, o seu aprendizado se realiza em etapas. Tomando essa concepção de escrita como referência, este artigo sistematiza parte dos resultados de uma pesquisa que teve o objetivo de compreender como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da escola pública, concebem e medeiam a reescrita na sala de aula. O marco teórico do trabalho se constrói a partir dos planejamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, no que tange ao Interacionismo Social de Vygotsky, e na Enunciação Dialógica de Bakhtin, além de estudos que nortearam nossas reflexões sobre a didatização e a avaliação do texto escrito na escola. O delineamento metodológico se fez a partir da pesquisa-ação, na perspectiva da denominada investigação-para-a-ação, e teve como instrumentos de coleta de dados: a entrevista de grupo focal e a observação sistemática. Os resultados a que chegamos mostraram que: 1) as participantes da pesquisa concebem a reescrita como uma etapa importante para o ensino, mas não a vinculam no contexto maior do ensino do escrever como um processo e numa perspectiva de prática social; 2) a mediação para a fase de reescrita é feita através da leitura dos textos discentes, assistência individual com as dificuldades encontradas e avaliação final; 3) O estabelecimento de critérios objetivos para as correções dos manuscritos e o feedback fornecido aos alunos foram itens que precisam conferir maior aproximação na relação dialógica entre aluno-autor e professor-leitor-avaliador.

Palavras-chave: Produção escrita. Reescrita. Mediação docente. Pesquisa-ação.

Abstract: Text production is an essential activity for people. From a perspective of teaching writing with a focus on the process, its learning takes place in stages. Taking this conception of writing as a reference, this article systematizes part of the results of a research that aimed to understand how Portuguese language teachers in public schools conceive and mediate rewriting in the classroom. The theoretical framework of the work is built from the planning of Sociodiscursive Interactionism, with regard to Vygotsky's Social Interactionism, and in Bakhtin's Dialogic Enunciation, in addition to studies that guided our reflections on didacticization and the evaluation of text written at school. The methodological design was based on action research, from the perspective of the so-called investigation-to-action, and had as instruments of data collection: the focus group interview and systematic observation. The results we arrived at showed that: 1) the research participants conceive rewriting as an important step for teaching, but do not link it in the larger context of teaching writing as a process and in a perspective of social practice; 2) mediation for the rewriting phase is done through the reading of the student texts, individual assistance with the difficulties encountered and a final evaluation; 3) The establishment of objective criteria for the correction of the manuscripts and the feedback provided to students were items that need to provide greater approximation in the dialogical relationship between student-author and teacher-reader-evaluator.

Keywords: Written production. Rewritten. Teaching mediation. Action research.

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente trabalha no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão - CIOMF como professor de Língua Portuguesa, desde 2000. E-mail: carlosnavarro1976@hotmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenador e professor do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: rosoliveira@uesc.br

Introdução

Vivemos uma época em que as pessoas estão lendo e produzindo bastantes textos, muito por conta do aumento da possibilidade de escolarização e do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação. Aprender a interagir no meio social é uma competência que transcende a etapa de alfabetização do indivíduo e vira uma necessidade cada vez mais cobrada do homem hodierno.

Saber escrever, sob esse prisma, ultrapassa a condição de mero domínio do código linguístico, para tornar-se uma prática de letramento, que entendemos ser um processo que lida com o uso competente da leitura e escrita nas diversas práticas letradas de uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, evidenciamos uma mudança de paradigma quanto à produção escrita, que considerava apenas o produto elaborado, para dar lugar ao ponto de vista que compreende a produção escrita como processo, uma ação interativa, um trabalho que está sempre em “andamento” e que pode ser aperfeiçoado. Nesse sentido, a reescrita, importante etapa desse processo, é vista no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) como uma etapa fundamental da escritura textual na qual o autor pode dialogar, refletir, criticar e modificar a sua produção. Com essa alteração de concepção, o ensino de produção textual deixa de focalizar o “texto pronto” e passa a considerar o processo de elaboração, pressupondo o entendimento da língua como um fenômeno social e do ato de escrever como um processo que considera “os momentos da produção da escrita [planejamento, escrita, revisão e reescrita], a dificuldade e o tempo necessário para sua realização e, conseqüentemente, a importância das situações didáticas” (FIAD, 2006, p. 11).

Portanto, no entendimento da escrita como processo, o professor é visto como mediador, uma peça fundamental para desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes e estes, por sua vez, indivíduos ativos, historicamente situados, que se desenvolvem cognitivamente no e pelo uso da linguagem, em diferentes interações sociais. Dessa forma, levar o aluno a ser proficiente na escrita é um processo que demanda tempo, haja vista que pressupõe que o indivíduo alcance a noção de que precisa refletir, planejar, revisar e reescrever seus textos. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa (LP) que, tradicionalmente é quem tem a missão de desenvolver no estudante capacidades de escrita, assume esse grande desafio, especialmente quando consideramos a realidade de trabalho dos docentes em geral, no Brasil, marcada por uma extensa carga horária de trabalho.

Considerando essas reflexões e entendendo a etapa da reescrita como imprescindível para o ensino-aprendizagem do escrever, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como professores de LP do Ensino Fundamental II concebem e fazem a mediação durante a reescrita de textos produzidos pelos alunos. Dessa forma, a pesquisa se centrou na prática pedagógica desses professores, que atuam no Ensino Fundamental II, nas turmas de sexto e nono ano, em uma escola do município de Itabuna/Bahia.

No que concerne à fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, foram tomadas como referência o ISD, que teve forte influência do Interacionismo Social de Vygotsky e da Enunciação Dialógica de Bakhtin; e dos pressupostos da pesquisa-ação, especificamente da denominada “investigação-para-a-ação”. Esteves (1986, p. 266) salienta que essa modalidade é usada por alguém “que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (*apud* AMADO, CARDOSO, 2017, p. 193).

Este artigo encontra-se dividido em três partes, além dessa Introdução e das considerações finais. Na primeira, discorremos sobre a escrita e a reescrita na escola; na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos dessa investigação; e na terceira, é apresentada parte da análise e resultados obtidos nessa pesquisa.

Reflexões teóricas sobre escrita e reescrita na escola

A escrita é uma atividade comum em ambiente escolar, presente nas mais diversas solicitações docentes durante as unidades letivas e também na esfera das relações interpessoais. Assim, responder a um exercício do livro didático (LD), fazer um cabeçalho no caderno, construir um cartaz, fazer uma capa para o trabalho de pesquisa, trocar mensagens nas redes sociais são alguns dos exemplos onde o conhecimento dessa tecnologia se faz presente, para além das redações requisitadas na aula de Português.

A década de 1980 representa um marco no ensino de LP no Brasil, pois se passa a considerar o texto como unidade de ensino da língua; não o texto como um produto do pensamento lógico do autor, mas um construto, resultado da interação entre escritor e leitor.

Nessa perspectiva, a práxis docente em sala de aula deve conduzir os aprendizes a compreenderem a escrita como um processo, um trabalho que deve ser planejado e aprimorado. Para

isso, é necessário ter em mente o(s) interlocutor(es) e perceber o texto como um espaço de interação, onde os sentidos são construídos dialogicamente. Quando o professor concebe a escrita como trabalho e, conseqüentemente, um produto que pode ser reescrito e melhorado, entende que após a primeira versão dos textos dos aprendizes, os mesmos tornam-se “objetos de análises linguísticas” (JESUS, 2004, p. 99).

Dessa maneira, esse novo paradigma educacional redireciona o planejamento de ensino para as dificuldades encontradas nos alunos de se expressarem pela escrita, externarem o seu dizer, a sua experiência de vida. Essa pedagogia valoriza as suas vozes nos textos e promove um ensino-aprendizagem mais reflexivo, contextualizado e menos passivo com relação à construção do conhecimento.

Para ampliar nossa discussão sobre o processo de reescrita textual, é importante considerar a proposta de Ruiz (2013), que nos apresenta um modelo de correção muito mais interativo, individualizado e motivador para a reescrita que o estudante venha a fazer sobre o texto que produziu: a denominada textual-interativa. Estudos recentes têm comprovado a maior eficácia da correção textual-interativa, pois ajuda:

o aprendiz a corrigir as falhas encontradas no seu texto, apontando não apenas os aspectos linguísticos (gramaticais e ortográficos), mas, principalmente, os textuais (adequação ao gênero, coesão e coerência, adequação da linguagem etc.) (SILVA, 2017, p. 105).

Com referência às maneiras de refazer o texto, Ruiz (2013) explica que o autor pode reescrever todo o texto, refazê-lo de forma parcial sobre a primeira versão ou reescrevê-lo como errata, depois de terminar a escrita. Na situação pedagógica, vai depender da orientação docente ao aluno sobre o que deve ser ajustado.

Mediante comentários textual-interativos, esse comando do educador pode desencadear diferentes maneiras de refacção textual dos educandos. Com os textos em mãos, os estudantes podem proceder à reescrita com a finalidade de: atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido; atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações; atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada; apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão; optar por não atender às sugestões de revisão ou

não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (FABRE, 1986, apud GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31).

Portanto, reafirmamos que a reescrita, nas aulas de produção textual, pode ser fruto da revisão/correção do mestre, de colegas de classe ou do próprio autor. Quando o revisor é o professor, este deve ter consciência que suas intervenções no texto do aluno refletirão diretamente na forma de interação entre ambos e na reescrita discente, numa concepção de escrita como processo.

O reconhecimento da importância da reescrita, pelos documentos de concretização curricular da educação brasileira, não é algo tão atual. Nos PCN encontramos, no sumário do documento, um tópico específico para essa fase da escrita sob o título de “A refacção na produção de textos”, o que comprova a preocupação do MEC com a orientação para essa prática, em trechos como:

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. **Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos** (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 77, grifo nosso).

Mais recentemente, ela é endossada na BNCC, já com a terminologia “reescrita”, onde aparece no eixo escrita, como objeto de conhecimento usado em estratégia após a produção textual, configurando a habilidade de “reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo as convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria” (BRASIL, MEC, 2017, p. 81).

Apesar desse amparo legal, a nossa experiência na Educação Básica mostra que a reescrita ainda é uma prática não efetivada em muitas das atividades de escritas realizadas em sala de aula. Gasparotto e Menegassi (2013) afirmaram que, além da reescrita, a revisão também não é comum nas escolas, pois, de maneira geral, o foco dos alunos é escrever para ter uma boa avaliação.

A reescrita deve ser compreendida como um trabalho de parceria entre, na maior parte das vezes, professor e aluno, onde ambos se debruçam sobre o texto escrito “ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é seu leitor também. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai-lhe apontando as operações no texto” (FIAD, 1991, p. 97).

Nesse processo, o docente deve não só mostrar o que precisa ser alterado, mas também indicar alternativas de como proceder. É importante que o seu olhar transcenda as inconsistências das produções escritas no plano linguístico-textual e tente alcançar a intenção, o que o aprendiz quis dizer na sua escritura.

Com essa perspectiva para a construção de sentidos, os comentários (ou bilhetes textuais-interativos) devem dialogar, essencialmente, com o “discurso do aluno” e não apenas com o código linguístico utilizado na superfície textual; conduzindo-o à reflexão e posterior escolha de estratégias na hora de refazer seu escrito.

A prática pedagógica citada acima está ancorada na concepção de discurso de Bakhtin (2000), onde o discurso é construído em função do “outro”, numa relação dialógica. Para ele, a linguagem não deve ser estudada só por atos individuais de fala, nem confiná-la num sistema linguístico, pois ela deve transcender as inconsistências das produções escritas no plano linguístico-textual e tentar alcançar a intenção, o que o aprendiz quis dizer na sua escritura.

Dessa forma, considerando o enfoque dialógico bakhtiniano, quando o estudante redige para o seu leitor – o professor é o mais comum na escola – espera-se desse, um retorno, uma atitude responsiva diante do seu escrito. Na pedagogia tradicional, em que a prática vigente é trabalhar e avaliar o texto em sua primeira versão, esse *feedback* vem com a nota.

Na concepção dialógico-interativa da linguagem, que pressupõe uma postura de correvisão e coautoria do educador na produção escrita do aprendiz, a melhor réplica, como já foi dito, são os comentários no final das produções escritas escolares, visando à refacção textual.

Dessa maneira, nesse movimento de ida e volta do discurso na escola, promove-se a oportunidade de revisão, reflexão e reescrita do autor. A essa atitude proativa e responsiva do aluno, ante a revisão e orientações do professor, é que se constrói a autoria do alunado, através da reflexão, na reescrita.

Na correção docente dos textos de seus alunos, além das indicações referentes à concatenação de sentido, entendemos ser importante também lhes transmitir elementos característicos do gênero trabalhado na orientação da reescrita de seu texto. A partir desse direcionamento, o estudante pode adequar melhor a sua escrita em função do interlocutor, do contexto de enunciação e de seu propósito comunicativo.

Como vimos, a reescrita é uma fase indispensável no processo de ensino-aprendizagem do escrever. Sua face dialógica se mostra nas aulas de produção textual, principalmente, pela revisão realizada pelo educador visando a reelaboração textual, mas também na reflexão que provoca no aprendiz que precisa acionar, mesmo que não tenha consciência disso, vozes alheias, constituindo o seu próprio dizer. Acreditamos que, quando o estudante perceber a importância e tornar um hábito

a revisão/reescrita estará, verdadeiramente, caminhando rumo à autoria e à criticidade, nas suas produções escritas.

Desenho e procedimentos metodológicos

A escolha por realizar uma pesquisa-ação se justifica por acreditarmos ser um eficiente meio de reflexão sobre a prática e a implementação de mudanças na realidade pesquisada. Não falamos aqui de qualquer tipo de reflexão sobre a ação mas, como afirma Tripp (2005), a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Na mesma linha, Thiollent (1986) afirma que:

pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Com base no que asseveram os autores, a pesquisa realizada se propôs conhecer uma realidade para, a partir dela, sugerir possíveis mudanças que venham a contribuir com a prática de reescrita nas aulas de LP. Nesse sentido, a proposta de pesquisa partiu da concepção de que havia “interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade [...] Pesquisadores e pesquisados podem se engajar em pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado esperado” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 65).

Para esclarecimentos teóricos, salientamos que existem diferentes modalidades de pesquisa-ação que levam em conta, sobretudo, o nível de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e o modo de operar as ações. Para este trabalho, adotamos a linha teórica de Esteves (1986) que destaca duas modalidades de pesquisa-ação: a modalidade de investigação na/pela ação e a modalidade de investigação-para-a-ação. Nossa opção foi pela investigação-para-a-ação, também designada por Tripp (2005) como pesquisa-ação prática, onde o nível de colaboração dos investigados é menor, não havendo, *a priori*, necessidade de tomada de decisões com a participação dos outros sujeitos envolvidos. Para o autor, nesta modalidade “o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas” (TRIPP, 2005, p. 457).

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores de LP, em uma escola pública estadual do município de Itabuna/Bahia. Ao selecionar esses professores, consideramos os seguintes critérios: a livre adesão; pertencerem ao quadro efetivo da rede estadual de ensino e trabalharem com sexto ou nono ano do Ensino Fundamental II. A ideia foi abranger, dessa maneira, a série inicial e a final desse nível de ensino, visando construir um panorama de como os docentes trabalham com a reescrita nessas diferentes instâncias do percurso educativo dos alunos.

Explicitamos que essa participação docente na pesquisa teve os cuidados éticos, tanto relativos às pesquisas que trabalham com seres humanos – conforme a Resolução CNS nº 466/2012, que orienta essa necessidade não só para investigações ligadas à área da saúde – quanto ao respeito aos aspectos, como: relevância da problemática, liberdade de expressão e custo-benefício igualmente positivo, na parceria entre os envolvidos. Assim, um dos cuidados tomados, como veremos na seção de análise dos dados, foi a substituição dos nomes dos pesquisados por nomes de flores.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um tipo de entrevista de caráter coletivo, denominada: estudos com grupos de referência – grupo focal, que:

consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no interior da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 227-228).

Complementando os dados obtidos com essa entrevista, adotamos a outra técnica de obtenção de informações: a observação direta intensiva. Ela é um instrumento básico na coleta de informações, que, na pesquisa científica, consiste em observar, compreender e registrar os dados de forma organizada e dentro de um planejamento. O registro dessa observação foi feito no momento em que as aulas estavam acontecendo, com a permissão dos respectivos professores e o uso de um roteiro preestabelecido.

Para análise dos dados gerados, optamos pela análise de conteúdo, que é o modelo metodológico mais utilizado em projetos de cunho qualitativo, para a organização, sistematização e estudo dos dados. Vale ressaltar, entretanto, que a perspectiva adotada para trabalhar com a análise de conteúdo foi uma perspectiva mais atual. Nesse sentido, essa técnica de análise tem sido usada para trabalhos de pesquisa que, sem ignorar o rigor da metodologia científica, incluem a

subjetividade e o conteúdo não manifesto de uma mensagem. Assim, é uma técnica hoje utilizada em diferentes campos do conhecimento, na qual pesquisadores podem se valer de sua criatividade e intuição “em enquadramentos cada vez mais variados, desde o conteúdo das produções pessoais como técnica auxiliar até a análise dos dados obtidos por meio de pesquisas, entrevistas, registros de observação, etc” (SERRANO, 2007, p. 133).

Alinhado a essa perspectiva, adotamos as orientações dessa técnica preconizadas por Guerra (2008) à qual ela chama de “processo simplificado de análise de conteúdo”. Trata-se de um sistema ordenado de etapas para análise de texto, que preza mais pelo raciocínio indutivo e a compreensão dos dados pelo pesquisador. A proposta de Guerra (2008) possui uma dimensão descritiva e outra interpretativa que, interligadas, ajudam a entender o caminho percorrido até a obtenção de uma resposta para a questão de pesquisa.

Análise de dados: a reescrita em sala de aula

Esta seção está organizada seguindo as três grandes categorias de análise determinadas, a saber: 1) as experiências de aprendizagem dos educadores com a produção de textos desde a formação básica; 2) práticas pedagógicas com o ensino de produção textual; e 3) mediação nas atividades de produção textual que contemplam a reescrita.

Categoria 1: as experiências de aprendizagem dos educadores com a produção de textos desde a formação básica

Esta categoria remete às lembranças nem sempre fáceis de acessar pelas pessoas. Mesmo assim, entendemos terem sido importantes as perguntas dirigidas às participantes sobre esse assunto, pois queríamos averiguar se o modo como as professoras aprenderam a produzir textos predomina até hoje em termos de concepção e prática pedagógica, independente do paradigma atual de ensino-aprendizagem do escrever.

Com vistas a responder a essa questão, recorreremos às repostas do bloco 2, da entrevista, de onde retiramos elementos comuns na fala das professoras como unidades de análise temática: os enfoques temático e gramatical. Quando perguntadas sobre o modo como aprenderam a escrever textos no Ensino Básico, as docentes foram unânimes, ao afirmarem que, pelo que recordavam, era

por meio da apresentação de um tema pela professora e solicitação da construção de uma redação referente ao mesmo.

Essa forma de ensinar a escrever textos, que começou a vigorar no Brasil, nos anos 1970, principalmente no Ensino Médio com o status da “redação”, como componente curricular, foi:

legitimada pelas propostas de escrita da maioria dos concursos vestibulares e de algumas avaliações de rede, configura a **pedagogia da exploração temática**. São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita (BUNZEN, 2006, p. 148, grifo do autor).

Concordamos com autor supracitado no sentido de que a simples apresentação de um tema, sem nenhum tipo de orientação anterior, não é suficiente para o desenvolvimento da competência escritora, tampouco dá, ao aprendiz, o propósito comunicativo do seu texto e/ou considera o caráter dialógico e interativo da língua. Dessa maneira, se há quarenta anos a pedagogia da exploração temática tinha respaldo (pelo menos social), hoje os documentos oficiais normativos da educação brasileira e o paradigma sociointerativo da linguagem, que adotamos nessa análise, não defendem essa postura didático-pedagógica.

Outro dado relevante citado nos depoimentos foi a ênfase dada, naquela época, ao aspecto gramatical na correção dos manuscritos discentes. Essa informação foi mencionada pelas professoras Margarida e Tulipa. Para esta investigação, esse fator é importante, pois representa outro comportamento educacional típico do modelo tradicional de ensino da escrita, que almejávamos detectar se ainda era o foco de atenção das entrevistadas, na ocasião da avaliação de um texto escrito pelo aluno.

A partir dessas duas unidades de análise, pedagogia da exploração temática e foco da avaliação/correção textual na gramática normativa, vasculhamos todo o corpus da entrevista e as informações da observação das aulas de duas professoras, na busca de indícios que caracterizassem o que todas as docentes analisadas pensam e praticam a respeito dessas duas perspectivas do ensino de produção textual.

Pelo rastreamento feito nos dados, a questão da temática não é o fator desencadeador de uma proposta de produção de texto das educadoras, se constituindo de forma secundária frente à escolha do gênero textual. A anotação que fizemos na segunda aula observada de uma professora, por exemplo, numa turma de sexto ano, denota essa verificação através da definição da atividade textual

pela indicação do gênero a ser trabalhado, carta pessoal, aproveitando a oportunidade de um concurso de redação que a escola se inscreveu.

Quanto ao peso dado pelas docentes à correção gramatical, não encontramos elementos, tanto nos discursos da entrevista, quanto na observação das aulas, que justificassem afirmar que a marcação dos desvios na norma culta da língua é o objetivo maior das professoras para a avaliação dos textos em suas turmas. A fala de Margarida, na entrevista, foi a que mais acentuou a importância de sinalizar esse tipo de “erro”, porém, na observação que fizemos do processo de correção das cartas que a professora, em análise, solicitou dos estudantes do sexto ano, ela, apesar de riscar os problemas dessa natureza nos textos, dava também atenção à estrutura, ao conteúdo e progressão/concatenação das ideias, não configurando, portanto, os desvios da norma culta como principal meta da avaliação.

Dessa forma, as experiências de aprendizagem das educadoras com a produção de textos desde a formação básica, apesar do pouco número de aulas observadas nessa pesquisa, sugerem práticas pedagógicas diferentes das professoras com seus alunos em relação ao modo como aprenderam a produzir textos. Atribuímos esse fato ao compromisso com a educação de qualidade e boa qualificação dessas profissionais, pois três delas estão fazendo mestrado e uma tem especialização em Pedagogia.

Categoria 2: práticas pedagógicas com o ensino de produção textual

Dando prosseguimento à análise das categorias, o enfoque central neste ponto do estudo, expresso pelo tipo de perguntas selecionadas, foi descobrir como as docentes conduzem suas práxis pedagógicas, desde o momento do planejamento, até a receptividade dos alunos a essas práticas e como as professoras interpretam o bom ou mau desempenho da turma nas produções escritas. Como um dos elementos norteadores para a resposta ao primeiro item citado, acrescentamos, no período em que acontecia a entrevista, o uso do LD de Língua Portuguesa. Assim, as profissionais da educação tiveram uma referência inicial para iniciar a discussão.

Os dados revelaram, com exceção da professora Orquídea, que as docentes não seguem exatamente o planejamento fornecido pelo LD para as atividades de produção textual, como percebemos na declaração de Tulipa:

“Porque, muitas vezes, o livro traz um gênero, como é o caso do nono ano, que trabalha com conto psicológico, e você percebe que o aluno não gosta muito. Aí você tem que fazer uma adequação”.

Voltando às unidades de análise temática selecionadas, partir da seleção do gênero textual para planejar sua atividade de produção de texto foi a postura didática descrita pela maioria das educadoras. Apesar de ser um procedimento recomendado pela BNCC e PCN, onde temos, notadamente, uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, não localizamos no discurso de três das professoras alguma menção ao trabalho com os gêneros textuais numa ótica de “prática social”.

No contexto dos discursos das professoras, apenas em alguns momentos da fala de Margarida achamos indícios que refletem um pouco dessa postura didática citada, como no fragmento abaixo:

“Apesar desse ano eu ter começado com gênero carta porque ia ter o concurso no Estado e a gente resolveu fazer a carta; mas, não seria o gênero textual que eu usaria esse ano porque não é do dia a dia deles”.

Entendemos que o trabalho com gêneros textuais pode favorecer o ensino-aprendizagem da língua, na medida em que evidencia, como defendeu Kleiman (2007), o seu uso na vida social, na interação entre as pessoas. Na visão do ISD, o foco da escrita não está nem na língua, nem no escritor, “mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KOCK; ELIAS, 2010, p. 34).

Sobre receptividade dos alunos como unidade analítica, as docentes: Orquídea e Rosa informaram a boa aceitação da atividade realizada na primeira unidade, sendo que Margarida citou a falta de experiência com a escrita, por parte de seus aprendizes (lembrando que ela trabalha com o sexto ano), e Tulipa acentuou a indisciplina de sua sala de nono ano como causa da falta de interesse da classe.

Saber a recepção do alunado em relação à atividade aplicada pelas professoras não é um dos motes deste estudo, porém o modo como as docentes interpretam e justificam, nos permite adicionar mais informação com relação ao modo de conceber o ensino de produção textual. À luz da perspectiva dialógica bakhtiniana, uma das bases teóricas em que esta pesquisa se ancora, não

podemos pensar o ensino de LP dissociado das interações verbais que se estabelecem entre as pessoas, numa dada comunidade linguística. De modo que, ensinar língua materna requer, nesse sentido, a consideração dos aspectos histórico e cultural do aluno, dando-lhe a oportunidade de expressar a sua voz nas produções textuais.

A respeito desse último ponto comentado, é necessária uma mudança da prática pedagógica de muitos professores brasileiros frente aos textos de seus alunos. Concordamos com Geraldini (1984), quando afirma que temos que manter uma relação de interlocução com o estudante, respeitando suas ideias e agindo como um parceiro mais experiente que pode concordar, discordar, pedir esclarecimento sobre trechos, cuja mensagem não está clara, enfim, ajudá-lo a aperfeiçoar o que quis dizer no texto escrito. Exemplo dessa valorização da voz discente, encontramos na prática da docente Orquídea, expresso no trecho a seguir:

“Éh, embora eu siga o livro e seja trabalhando com esse conteúdo maçante, agora eu tive um resultado positivo. Num sei se é essa questão de supervalorizar tudo o que eles fazem... Sempre aplaudindo, né?!”.

Avancemos agora para a última unidade de significação desta seção – a interpretação das professoras no que concerne ao desempenho do estudante nas produções textuais. Esse dado é importante para esta investigação, pois comporta, indiretamente, a ideia da concepção de reescrita, entendida aqui como imprescindível no paradigma do ensino do escrever enquanto processo e não um produto isolado. Dessa forma, a pergunta que fizemos: “Como você interpreta o bom ou mau desempenho da maioria dos estudantes?”, na verdade, implicitamente, quer saber “O que você entende que seja um bom ou mau desempenho? Quais são os parâmetros para essa avaliação?”.

As respostas de três entrevistadas ficaram atreladas a fatores exteriores ao texto, tais como: a participação da família na educação escolar, o esforço e interesse do aluno em aprender e a pouca base de conhecimentos recebida no Ensino Fundamental I. Uma passagem da colocação de Margarida foi a mais significativa para nós em termos de sinalização do que ela entende como “bom” produtor de texto:

“[...] Mas, no meu caso, que trabalho com sexto ano, éh, eu tenho que olhar também como ele coloca aquilo ali no papel; porque eu sempre converso com eles: “ – Você está escrevendo não para você, mas para alguém lê. Se alguém lê esse texto vai compreender?”

Pode-se notar, através do excerto acima, que a educadora tem, como elemento fundante de sua concepção de escrita, a interação que se estabelece entre o autor e destinatário da escritura, por meio do texto produzido. Na observação que fizemos dessa docente e da Tulipa, confirmamos esse princípio na orientação/condução da atividade de construção textual dos alunos, que aconteceu no final da primeira unidade letiva.

Para sintetizar a interpretação feita sobre as respostas das docentes no que concerne ao bloco das práticas pedagógicas na entrevista, elaboramos o quadro a seguir, que toma como referência a maior frequência de determinado ponto de vista nas respostas das docentes nesse instrumento de coleta de dados, considerando o contexto: das unidades de significação discutidas nesta categoria e como aparecem nas séries de interesse nessa pesquisa.

Quadro 1. Interpretação feita sobre as respostas das docentes, no bloco de práticas pedagógicas.

FOCOS DE ANÁLISE	6º ANO	9º ANO
Planejamento docente das aulas de produção textual.	É feito a partir dos gêneros textuais, numa perspectiva do ensino da escrita enquanto prática social.	É construído tendo os gêneros textuais como base. Há uma maior preocupação na transmissão das características do gênero adotado, do que com sua vinculação/utilização no contexto da vida social dos alunos.
Receptividade dos alunos a essas aulas, na percepção das professoras.	A maioria dos alunos tem muita dificuldade com a produção textual devido, entre outros fatores, a falta de experiência com a escrita.	É boa devido, principalmente, a adequação da atividade de produção textual ao nível das competências de escrita das turmas.
Interpretação do desempenho discente nas atividades de construção textual.	Através da forma de expressão da ideia do estudante em seu texto.	A participação de fatores exteriores ao texto discente (o interesse do aluno, sua criatividade e a participação da família) foi o mais focado nos discursos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Com base na discussão promovida nessa categoria de análise, entendemos que as práticas pedagógicas com o ensino de produção textual das professoras participantes dessa pesquisa revelam comprometimento com o ensino da escrita mediante utilização de gêneros textuais, enfocando a sua caracterização, com o objetivo de desenvolver competências de escrita nos alunos. Com exceção da professora Margarida, que trabalha com os sexto ano da escola onde realizamos o estudo, as demais, que dão aula de português no nono ano, não deram indícios de atrelar o ensino do gênero adotado com o seu uso, enquanto prática social. A falta de menção às etapas da produção textual foi uma

informação relevante, haja vista considerarmos o ensino significativo do escrever, inserido num contexto de aprendizagem do processo completo.

Categoria 3: mediação nas atividades de produção textual que contemplam a reescrita

Essa terceira categoria corresponde a um dos objetivos deste estudo, que é conhecer a mediação realizada por essas docentes em suas atividades de produção textual, que contemplam a reescrita. Podemos afirmar que o bloco quatro da entrevista foi o que conteve mais perguntas e sendo possível maior interação entre as entrevistadas.

Mediar é uma das facetas do processo de ensino-aprendizagem de produção textual que reflete o que, como preceitos teórico-metodológicos internalizados, o educador mostra em sua prática pedagógica. Se o que se almeja para o profissional formado em Letras é uma conduta mediadora pelo viés da concepção dialógica da linguagem e na perspectiva sociointeracionista da língua, esse professor precisa deixar de lado a postura tradicional de detentor e transmissor do conhecimento linguístico, para promover situações de aprendizagem centradas nas interações verbais, semelhantes às que acontecem no contexto sociocultural dos estudantes.

Ao lado dessa premissa, entendendo a interação desenvolvida entre escritor-leitor(es), em sala de aula, como elemento fundamental de validação do sentido e avaliação do texto criado pelo estudante-autor, as questões formuladas pelos instrumentos de coleta de dados deste estudo buscaram, primeiramente, informações sobre o que tinha mais peso na correção/avaliação de um texto escolar e como eram tratados os “erros” nas produções escritas discentes.

Na fala das professoras, foi consenso que o mais importante numa correção textual é o estudante saber “expressar no papel a sua ideia”. Como se pode notar na enunciação da docente Rosa:

“O mais importante, acho que são as ideias, gente. Porque a parte gramatical a gente vai adaptando, né?! Mas, eu acho que o importante é a ideia; olha, você quis dizer isso, isso, isso; não afirmar, perguntar. Ele vai responder, sim. Então, vá lá e reescreva do jeito que você falou pra mim agora. Eu acho”.

Essa concepção das educadoras revela uma mudança paradigmática, iniciada na década de 80, como já dissemos anteriormente, que defende a valorização do sentido na tessitura textual em detrimento da exclusividade de observação dos aspectos estruturais e gramaticais.

A língua é um sistema dinâmico, que evolui com o passar do tempo; abarca diferenciados aspectos, dentre eles o gramatical e o semântico. A tese que defendemos é a de que, numa produção de texto, o lado comunicativo ou discursivo deva ser também avaliado pelo professor. Considerando condições de produção textual, a articulação desses elementos permitirá uma avaliação mais completa sob o prisma da teoria sociointerativa da linguagem.

Na sequência, a obediência à estrutura do gênero e aos aspectos gramaticais da variante padrão do idioma foram outros fatores mencionados pelas entrevistadas. No que tange aos desvios da gramática normativa, todas as docentes disseram sinalizar esses “erros”. Foi uma pergunta que, na dinâmica da entrevista, poderíamos ter explorado mais com as professoras, pois acreditamos que os tipos de marcações feitas nos textos dos alunos influenciam diretamente na etapa de reescrita. Apenas a Margarida deixou transparecer a sua prática:

“Mas eu não deixo de consertar, de consertar não, de mostrar, eles é que vão consertar, mas eu mostro. Por que tia? Por que que você grifou, circulou? [...] Então, eu digo a eles, não; eu, eu, marquei essa palavrinha aqui, porque essa palavrinha a gente escreve de outra maneira. Eu quero que você descubra qual é a maneira que você vai escrever essa palavrinha”.

No tocante às estratégias de orientação, visando à melhoria dos textos da turma, apenas a Margarida se expressou a respeito dizendo que costuma solicitar dos alunos a cópia de pequenos textos e fazer ditado, com o objetivo de internalização de elementos gramaticais e estruturais. Ressaltamos a falta de resposta das demais entrevistadas para essa pergunta. Seria um fragmento do corpus importante para termos uma noção do(s) tipo(s) de retorno que elas dão aos alunos nas produções textuais - ou feedback como alguns estudiosos do assunto preferem se referir.

A observação da avaliação feita nos textos que conseguimos presenciar, principalmente da professora Margarida, no lidar com as cartas de sua classe do sexto ano, mostrou, como procedimento adotado, o que Serafini (1998) chama de: correção indicativa e resolutiva. Os defeitos do escrito das crianças eram grifados ou circulados em algumas passagens dos textos; em outras, eram resolvidos pela docente riscando a palavra e colocando acima a forma indicada segundo a norma culta da LP.

Compreendemos que é uma maneira muito comum de correção utilizada pelos professores, inclusive de outras disciplinas. Entretanto, é normal, como relatou a docente Margarida, a curiosidade dos estudantes para saber o que está errado e o porquê. Sob a ótica do dialogismo inerente na relação autor e leitor, Ruiz (2013) recomenda como estratégia de resposta ao aluno, bilhetes ou recados escritos, geralmente, no final do texto. É uma forma mais interativa, de atendimento mais individualizado das necessidades de ajuste nas inconsistências detectadas na revisão e que motiva mais o aprendiz para a reescrita.

Não existe uma opinião unânime sobre a melhor forma de avaliação do texto discente. Dentre outros fatores, depende do objetivo da atividade proposta, do nível de competência linguística da classe, da concepção de língua/escrita do professor, de modo que, o feedback pode ser dado “em vários momentos do processo, por meio oral ou escrito, envolvendo a colaboração em sala de aula ou a autorreflexão acerca da escrita, e focalizar aspectos diversos da construção de um texto.” (SOARES, 2009, p. 45). Percebemos, por meio da entrevista e observação, que essas duas questões – formas de correção e feedback – são pontos que merecem ser melhor compreendidos pelas docentes.

Em seguida, lançamos como questões: O que era um texto bem escrito? Os alunos têm ciência dessa expectativa? Os atributos elencados da primeira pergunta foram: coerência nas ideias, sequência lógica na proposta, criatividade, atendimento à estrutura do texto solicitado e ter o mínimo de falhas. Sobre o conhecimento da classe a respeito do que a docente espera deles, na ocasião de uma atividade de construção de texto, apenas a Tulipa se pronunciou, de forma enfática:

“Absolutamente. Porque você define critério, né?! Olha, a gente tá trabalhando com esse, esse modelo aqui, esse tipo de... Então, se você estabelece critérios, ele sabe que eu preciso atender àqueles critérios”.

Essa segurança na fala da professora Tulipa a respeito do conhecimento da classe sobre a expectativa dela com relação ao texto solicitado e os critérios de avaliação para o mesmo, não teve o acompanhamento de outras vozes. Pudemos até perceber, no semblante das outras entrevistadas, certo ar de reflexão sobre a pergunta.

O estabelecimento de critérios para a correção textual é fundamental para a prática docente de avaliação, seja para construção de textos, ou qualquer outra atividade curricular. Não podemos afirmar, nem acreditamos que seja o caso, que as professoras não tenham parâmetros estabelecidos para avaliar as produções escritas dos estudantes. Porém, a clareza entre esses critérios e os objetivos

pretendidos (ou as competências a serem aprimoradas como apregoa a BNCC) parece ser um ponto de carência na práxis pedagógica delas.

Finalizando os focos de interesse investigados, mais diretamente que nas perguntas anteriores, questionamos se as educadoras costumavam trabalhar com reescrita textual toda vez que propõem uma atividade de produção de texto. Três delas responderam na maioria das vezes. Somente Rosa alegou que a reescrita só não acontece por ocasião de algum impedimento na rotina da escola.

Além disso, afirmaram ter solicitado a reescrita na atividade de produção textual realizada na primeira unidade letiva. Conseguimos corroborar essa afirmação com as professoras Tulipa e Margarida, onde presenciamos diferentes orientações para o processo de revisão em sala de aula, visando à reescrita textual. No caso da primeira, a formação de duplas para revisar, entre eles, as charges criadas (o que configura uma variação da estratégia de *feedback* tradicional na escola: professor-aluno), sendo que a revisão final era dela; já Margarida optou por revisar os textos da classe o que, naturalmente, não foi possível fazer com todas as escrituras, no espaço das aulas que observamos.

Com base nas inferências feitas nessa seção, elaboramos um quadro interpretativo que toma como referência a maior frequência de determinado ponto de vista nas respostas das docentes na entrevista, considerando o contexto: das unidades de significação discutidas nessa categoria e como aparecem nas séries de interesse nessa pesquisa – o sexto e nono ano. Codificamos as unidades da seguinte forma:

Quadro 2. Interpretação feita sobre a análise da mediação realizada em atividades de produção textual visando a etapa de reescrita.

FOCOS DE ANÁLISE	6º ANO	9º ANO
O que é mais importante na correção/avaliação dos textos discentes.	O sentido do texto.	O sentido do texto.
Sinalização dos erros nas produções escritas escolares.	Sinaliza os problemas de ordem gramatical, estrutural e de conteúdo do texto mediante utilização de correções indicativas e resolutivas.	É feita a sinalização dos erros.
Tipo de feedback realizado.	Do professor para o aluno.	Do professor para o aluno e entre os colegas de turma.

Como acontece a reescrita em sala de aula.	Acontece a reescrita através de esclarecimentos adicionais, realizados na oralidade, sobre a correção feita nos textos discentes. Não há definição clara dos critérios utilizados na avaliação das produções textuais.	Ocorre a reescrita mediante as marcações feitas no texto e orientações orais para cada aluno. Não existe uma definição unânime sobre os critérios a serem adotados para a correção dos textos dos estudantes.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Assim, de acordo com os resultados encontrados nessa seção da pesquisa, consideramos que a mediação em sala de aula realizada pelas professoras de LP, com relação às atividades de produção textual que contemplam a reescrita, confere produtividade a essa etapa do processo da escrita. Contudo, sob a perspectiva teórico-metodológica que adotamos (ISD) – que entende que a língua se constitui nas interações sociais, ajudando na formação/integração do sujeito diante de variadas situações de uso da linguagem – as estratégias de correção textual e orientação para a reescrita são pontos que merecem ser aprimorados.

Considerações finais

A pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo, teve como objetivo compreender como professores de LP do sexto e nono ano, do Ensino Fundamental II concebem e medeiam a reescrita em suas aulas de produção textual, que contemplam a etapa de reescrita.

Resultante das inferências construídas nas três categorias de análise adotadas e sob o prisma teórico do ISD, a resposta que encontramos para a pergunta desta investigação é que as educadoras concebem a reescrita como uma etapa importante para o ensino, mas não a vinculam no contexto do ensino do escrever como um processo e numa perspectiva de prática social. A mediação é feita através da leitura dos textos, assistência individual com as dificuldades encontradas e avaliação final. Esse processo acontece em sala de aula, através da seleção de um gênero textual que, não necessariamente, é a indicação do LD. O estabelecimento de critérios claros e objetivos para as correções dos manuscritos e o feedback fornecido aos alunos foram itens que notamos precisar conferir maior aproximação na relação dialógica entre aluno-autor e professor-leitor-avaliador.

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste artigo não encerra as possibilidades de discussão sobre a reescrita nas aulas de LP dessa unidade escolar. Novas pesquisas podem ser feitas,

a partir do que encontramos nessa realidade específica, tanto para validar os resultados, como para contestá-los, tomando como referência outro aporte teórico e/ou metodologia para o recolhimento e análise dos dados. A perspectiva do aluno a respeito da reescrita seria uma linha de pesquisa importante a ser desenvolvida, haja vista, a aprendizagem efetiva da linguagem escrita e o desenvolvimento da autonomia serem dois fatores de suma importância para a educação escolar, na produção de diferentes gêneros textuais.

Referências

AMADO, João; CARDOSO, A. P. A investigação – ação e suas modalidades. In: _____. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: impressa da Universidade de Coimbra, 2017.

_____; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: _____. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: impressa da Universidade de Coimbra, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017**. (Apresentação). Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 31 de jan. de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares – Língua Portuguesa– 3º e 4º CICLOS**, 1998.

FERRAREZI JÚNIOR, C; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (coautora). **Questões de linguagem – Muito além do Português**. São Paulo, Contexto, 1991.

_____. **Escrever é reescrever**. Caderno do professor - Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. p.62.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> . Acesso em: 16 de jan. de 2019.

GASPAROTTO, D. Moreira; RENILSON, J. Menegassi. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Caleidoscópio**, vol. 1, n.1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais, Portugal: Principia, 2008.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. vol. 1 – São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 31 maio 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSARELLI, Lílian Guiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto: 2013.

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

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes – II. Técnicas y análisis de datos. 4. ed. Madri: La Muralla, S. A., 2007.

SILVA, Célia Jesus dos Santos. **A correção e a avaliação do texto escrito na escola: uma proposta didática a partir da correção textual-interativa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Ilhéus, BA: UESC, 2017.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção temas básicos de pesquisa-ação.2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DOI: 10.29327/232521.2.2-2

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.